1941

74333

372.4

II - 9163

194

Цѣна 1 рубль.

Кабинетъ родного языка.

А. Климентовъ.

Инв. № 74333

1953

Методика преподаванія родного языка.

Руководство

для учительскихъ институтовъ, учительскихъ семинарій, педагогическихъ классовъ женскихъ гимназій и для народныхъ учителей.

Изданіе второе.

Цѣна 1 рубль.

ОДЕССА.
Типографія Л. Нитче, ул. Кондратенко, 30.
1911.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-ва ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

372
К49
Рчсс-яз

ПРОВЕРЕНО
80

Проверено
1965 г.

Ин. № 74333

А. Климентовъ.

Методика преподаванія родного языка.

ПРОВЕРЕНО

Руководство

для учительскихъ институтовъ, учительскихъ семинарій,
педагогическихъ классовъ женскихъ гимназій
и для народныхъ учителей.

Изданіе второе.

7987.

СПЕЦФОНД

ОДЕССА.
Типографія Л. Нитче, ул. Кондратенко, 30.
1911.

Цѣна 1 рубль.

378
1912

Общія замѣчанія о цѣляхъ и методахъ школьнаго обученія.

Понятіе о методикѣ. Дѣленіе ея. Методикой называется наука, изучающая правильные, основанные на законахъ психологіи и дидактики, способы и пріемы школьнаго обученія.

Такъ какъ методъ преподаванія опредѣляется содержаніемъ науки, а также основными задачами, цѣлями ея изученія, то каждая наука, сообразно этому, вырабатываетъ свои методы, способы, пріемы обученія, изложеніе которыхъ и составляетъ содержаніе ея *методики*.

Задачей элементарнаго обученія родному языку служитъ: 1) научить ученика грамотѣ, т. е. искусству чтенія и письма; 2) научить его бѣглому, сознательному и выразительному чтенію; 3) научить его правильно, логично, послѣдовательно излагать свои мысли устно и письменно; 4) ознакомить его съ грамматикой родного языка, какъ важнѣйшимъ пособіемъ къ изученію языка, письменнаго и устнаго.

Отсюда и вытекаетъ дѣленіе методики родного языка на слѣдующіе главнѣйшіе отдѣлы: 1) обученіе грамотѣ; 2) обученіе чтенію; 3) обученіе грамматикѣ; 4) обученіе письменному изложенію мыслей.

Задача методики. Основной задачей методики служитъ изложеніе способовъ и пріемовъ преимущественно *элементарнаго* или *начальнаго обученія*.

Первые шаги школьнаго обученія являются для дѣтей обыкновенно наиболѣе трудными, потому что дѣти часто поступаютъ въ школу, всего менѣе подготовленными къ тому труду, который ихъ здѣсь ожидаетъ. Условія жизни дитяти въ семьѣ и въ школѣ на столько различны, далеки другъ отъ друга, что ребенку на первыхъ порахъ стоитъ большихъ усилій, чтобы освоиться со школой и войти въ сферу тѣхъ интересовъ, которыми онъ долженъ жить здѣсь. — Въ семьѣ ребенокъ живетъ своею *индивидуальною* жизнью, руководясь въ ней преимущественно своими личными наклонностями, вкусами, привычками, наполняя ее тѣмъ, что болѣе его интересуетъ—играми, развлеченіями, занятіями по своему вкусу; живетъ онъ въ непосредственномъ общеніи съ міромъ реальныхъ, конкретныхъ предметовъ, наполняющихъ его душу и мысль. Въ школѣ же ребенокъ лишается всего этого: здѣсь его воля, мысль, чувство должны подчиниться строгому режиму дисциплины; здѣсь онъ долженъ отрѣшиться отъ своихъ

индивидуальныхъ интересовъ, влеченій и жить интересами другого, чуждаго ему міра. Живая реальная дѣйствительность здѣсь замѣняется отвлеченными, сухими понятіями, идеями, формулами, символами, которые на первыхъ порахъ кажутся ему странными, непонятными и потому естественно мало занимательными. Живая человѣческая рѣчь, полная для него жизни, смысла, красоты, здѣсь, подъ анатомическимъ ножемъ науки, превращается въ нестройную груду какихъ-то странныхъ *звуковъ* и ихъ символовъ—*буквъ;* живая природа замѣняется безжизненными рисунками, чертежами, картами, глобусами, мертвыми чучелами животныхъ и птицъ; живое реальное количественное соотношеніе предметовъ—символическими знаками, въ видѣ цыфръ,—словомъ *реальные предметы* здѣсь замѣняются *идеями* предметовъ.—Освоиться со всѣмъ этимъ міромъ отвлеченныхъ идей, знаній и этой суровой дисциплиной школы ребенку, несомнѣнно, не легко. А между тѣмъ пройти „сквозь строй“ этой науки и школьныхъ „испытаній“ ребенку необходимо: этого неумолимо требуютъ отъ него сама жизнь, люди, общество.

„До пяти лѣтъ,—говоритъ Песталоцци,—дѣтей совершенно предоставляютъ природѣ, а потомъ вдругъ всю природу закрываютъ передъ ними; на цѣлые часы, мѣсяцы, годы приковываютъ ихъ взоръ къ однообразнымъ, вовсе не заманчивымъ буквамъ и къ жизни, совершенно противоположной тому попеченію, какое до того времени имѣла о нихъ природа“.—То, что сказано здѣсь Песталоцци о старой школѣ, можетъ быть отнесено ко всякой школѣ вообще — это неизбѣжныя условія всякаго школьнаго обученія.

Поэтому естественное чувство человѣколюбія должно побудить школу употребить съ своей стороны всѣ средства къ тому, чтобы облегчить дѣтямъ первыя ступени обученія и посвященія ихъ „въ люди“, помочь имъ овладѣть наукой, сдѣлать для нихъ по возможности незамѣтнымъ этотъ переломъ, вступленіе въ новую жизнь.

Кромѣ того, элементарное обученіе часто имѣетъ рѣшающее значеніе во всей дальнѣйшей судьбѣ ученика и его будущей роли на жизненномъ поприщѣ. Отъ него почти всецѣло зависитъ весь дальнѣйшій ходъ обученія ученика, потому что въ наукѣ и въ обученіи все тѣснѣйшимъ образомъ связано одно съ другимъ. Если первыхъ трудностей элементарнаго обученія ученикъ не одолѣлъ, по какимъ бы то ни было причинамъ, то для него навсегда остаются закрытыми всѣ „храмы науки“ и пути къ правильному образованію. А въ этой „малоуспѣшности“ ученика и его судьбѣ школа, можетъ быть, больше всего и виновата, тѣмъ именно, что не сумѣла угадать индивидуальныхъ запросовъ ученика, не сумѣла обученіе соразмѣрить съ его силами, не пришла къ нему на помощь, не облегчила его труда въ тотъ

именно моментъ, когда онъ нуждался въ этомъ, искалъ и ждалъ помощи; не сумѣла расположить его къ ученію, поддержать въ немъ энергію и интересъ къ работѣ, и такимъ образомъ, вмѣсто любви къ наукѣ, вселила въ его душу лишь равнодушіе и отвращеніе къ ней. — Таковы именно могутъ быть результаты неправильнаго, неразумнаго, не педагогичнаго обученія.

Поэтому-то элементарное обученіе требуетъ отъ учителя крайней осторожности, осмотрительности, а вмѣстѣ съ тѣмъ и глубокой опытности, умѣнья, знаній. Поэтому же и методика преимущественно старается раціонально разработать отдѣлъ *элементарнаго* обученія, поставить его въ такія педагогическія условія, которыя давали бы учителю возможность наилучшимъ образомъ достигать своей цѣли.

Значеніе методики. Живому дѣлу преподаванія нельзя научиться изъ книгъ, какъ нельзя научиться изъ книгъ и теоретическихъ руководствъ живописи, музыкѣ, техническимъ искусствамъ. Учитъ этому главнымъ образомъ практика, а руководителями практики служатъ личное дарованіе, талантъ и образованіе. Поэтому и методика, какъ наука теоретическая, не можетъ ставить своей цѣлью выработать совершеннѣйшаго педагога—учителя изъ всякаго, кто только займется ея изученіемъ. Она даетъ каждому учителю лишь общія руководящія начала, которыя онъ долженъ по возможности проводить въ свою педагогическую практику, для достиженія тѣхъ цѣлей, которыя наука считаетъ важнѣйшими въ дѣлѣ обученія; а въ связи съ этимъ она въ общихъ чертахъ намѣчаетъ и тѣ практическіе пріемы, которыми скорѣе всего могутъ достигаться извѣстныя цѣли обученія. Но разумное примѣненіе этихъ началъ на практикѣ всецѣло зависитъ отъ дарованія, искусства, умѣнья учителя, такъ какъ дѣло обученія не есть лишь механическое примѣненіе машинально усвоенныхъ внѣшнихъ пріемовъ его. Методика напр. указываетъ извѣстные общіе пріемы объяснительнаго чтенія; но если учитель, пользуясь этими пріемами, будетъ объяснять въ данной статьѣ совсѣмъ не то, что требуетъ объясненія, будетъ объяснять мысли второстепенныя и опускать главныя и такимъ образомъ только исказитъ и запутаетъ въ сознаніи дѣтей содержаніе статьи, то, очевидно, внѣшнимъ образомъ усвоенные пріемы объяснительнаго чтенія въ данномъ случаѣ пользы дѣлу не принесутъ никакой.

Кромѣ дарованія, учителю, конечно, необходимо обладать и достаточной подготовкой, знаніями и опытностью. Знанія эти могутъ быть пріобрѣтены учителемъ не иначе, какъ самостоятельнымъ трудомъ, настойчивымъ изученіемъ тѣхъ предметовъ, которые соприкасаются съ сферой его дѣятельности. И чѣмъ сложнѣе методъ, чѣмъ шире, многостороннѣе тѣ цѣли, которыя

онъ преслѣдуетъ, тѣмъ больше требуетъ онъ отъ учителя знаній, развитія, подготовки. Выдолбить изъ обрубка дерева простой грубый чолнъ можетъ и дикарь, но построить новѣйшее судно, съ его сложнымъ, изящнымъ, математически точнымъ механизмомъ паровыхъ машинъ, можетъ только человѣкъ, въ совершенствѣ владѣющій искусствомъ современной техники. То же и въ дѣлѣ обученія: научить дѣтей грамотѣ, т. е. механизму чтенія и письма можетъ и малограмотный пономарь, но сдѣлать обученіе всесторонне развивающимъ, образовательнымъ, внести въ него тотъ животворящій духъ, ту неуловимую внутреннюю силу, которою и въ самой природѣ движется духовное развитіе человѣка, можетъ только глубокій *психологъ—педагогъ*, вполнѣ владѣющій техникой, искусствомъ обученія.

Но даже и при наличности дарованій и теоретической подготовки, ошибки и колебанія неизбѣжны въ практикѣ начинающаго учителя, пока знанія и *опытность* не уравновѣсятся надлежащимъ образомъ въ его дѣятельности. Поэтому, помимо изученія предмета, учителю необходимо пользоваться руководствомъ, совѣтами, указаніями лицъ, опытныхъ въ дѣлѣ преподаванія.

Слѣдовательно *дарованіе, знаніе, опытность*—вотъ главные руководители учителя въ его педагогической дѣятельности. Методика можетъ предохранить его отъ старыхъ *заблужденій*, искать же новые *пути къ истинѣ*, къ возможному улучшенію методовъ обученія есть задача личной дѣятельности каждаго учителя.

Основныя цѣли школьнаго обученія. Хотя школа, во все время пребыванія въ ней ученика, стремится обогатить его разнообразными знаніями изъ области наукъ и искусствъ, но сами по себѣ эти знанія не составляютъ еще главнѣйшей цѣли обученія. Познанія, сообщаемыя школой, особенно элементарной, по существу на столько ничтожны, что они сами по себѣ далеко не оправдываютъ тѣхъ затратъ, усилій, труда, которыхъ стоитъ каждая школа. Если ученикъ въ начальной школѣ научится элементарнѣйшему счисленію, пріобрѣтетъ изъ книги для чтенія элементарнѣйшія представленія и понятія о природѣ, растеніяхъ, птицахъ, животныхъ и пр., то знанія эти во всякомъ случаѣ на столько ничтожны, что всякій неграмотный деревенскій даже житель, по наслышкѣ лишь и на основаніи практики, обладаетъ тѣми же знаніями несомнѣнно въ гораздо большей степени. Стихотворенія, басни, читанныя въ школѣ и выученныя наизусть, *знаній* въ собственномъ смыслѣ, положительныхъ, реальныхъ даютъ еще менѣе. Грамота же, т. е. искусство чтенія и письма, какъ и изученіе цыфровыхъ знаковъ и таблицы умноженія, есть лишь орудіа, средство обученія, ибо безъ помощи этой „грамоты“

и самое школьное ученье невозможно, и если бы ученикъ, научившійся читать и писать, ничего послѣ этого не читалъ, то это его умѣнье *(не знаніе)* не имѣло бы для него рѣшительно никакого значенія.

Слѣдовательно, обученіе это имѣетъ значеніе лишь на столько, на сколько оно служитъ источникомъ дальнѣйшаго развитія ученика. Но развитіе это не ограничивается только временемъ пребыванія ученика въ школѣ, а продолжается и всю послѣдующую его жизнь; школа же даетъ только *общія основы* этого развитія, подготовляетъ ученика къ дальнѣйшему *пріобрѣтенію* знаній, развиваетъ его духовныя силы, способности, необходимыя для его *самообразованія, саморазвитія.*

Обученіе не есть лишь механическое усвоеніе фактовъ (знаній), а *развитіе* духовныхъ силъ, путемъ постояннаго *возбужденія ихъ къ дѣятельности,* при сообщеніи ученику знаній; поэтому въ немъ важны не только знанія сами по себѣ, но и еще болѣе тѣ *методы,* пріемы, которые употребляются, при сообщеніи ученику знаній, тѣ духовные *процессы,* какими сообщаемое школой усвояется ученикомъ. Для Песталоцци, за неимѣніемъ книгъ и пособій, всякая прорванная дыра или рисунокъ на комнатныхъ обояхъ служили прекраснымъ матеріаломъ для бесѣдъ съ дѣтьми и средствомъ для ихъ духовнаго развитія. Тогда какъ механическое заучиваніе самаго богатаго по содержанію матеріала не только не принесетъ пользы ученику, но можетъ послужить даже ко вреду для его духовнаго развитія.—Нѣсколько заученныхъ молитвъ, басенъ, стихотвореній, нѣсколько прочитанныхъ сказокъ, описаній, повѣствованій, обрывки элементарныхъ знаній изъ исторіи, географіи, естествознанія сами по себѣ не представляютъ особенно цѣнныхъ знаній, и тѣмъ не менѣе самый *процессъ* пріобрѣтенія этихъ знаній, при раціональныхъ методахъ обученія, можетъ имѣть огромное вліяніе на духовное развитіе ученика. Въ этомъ процессѣ усвоенія знаній изощряются способности дитяти, развивается его умъ, мышленіе, соображеніе, пониманіе, наблюдательность, вырабатывается нравственный и эстетическій критерій оцѣнки фактовъ, вещей, явленій, т. е. то именно, что необходимо для всесторонняго духовнаго его развитія.

Слѣдовательно, главнѣйшая цѣль школьнаго обученія заключается не въ сообщеніи ученику знаній, а въ томъ, чтобы *посредствомъ* сообщенія ему знаній, вызвать къ дѣятельности, пробудить дремлющія его духовныя силы и способности, развить и укрѣпить ихъ и такимъ образомъ заложить въ его душѣ прочныя основы дальнѣйшаго его духовнаго образованія и развитія.

Школа должна, такъ сказать, пріобщить человѣка къ культурѣ, а степень культурности каждаго индивидуума измѣряется не количествомъ его фактическихъ знаній, а уровнемъ, высотою общаго духовнаго развитія его, способностью его къ воспріятію

и усвоенію общихъ основъ культуры, широтою его *пониманія*. Крестьянинъ-практикъ можетъ обладать огромнымъ запасомъ нужныхъ ему практическихъ знаній и все-таки оставаться человѣкомъ не культурнымъ, если въ немъ не развита общая способность пониманія и правильной оцѣнки идей, фактовъ, явленій, выходящихъ изъ сферы его личной практики. Слѣдовательно, важно по существу не *знаніе*, а *пониманіе*, а послѣднее есть результатъ общаго всесторонняго духовнаго развитія субъекта, *Знать* все невозможно, поэтому и самому образованному человѣку по необходимости приходится довольствоваться лишь общимъ *пониманіемъ* всего. Если такова вообще проблема нашего образованія и умственнаго развитія, то тѣмъ болѣе она примѣнима къ образованію школьному.

Этими задачами школы опредѣляется и достоинство, пригодность, цѣнность тѣхъ или иныхъ *методовъ обученія*, а вмѣстѣ съ тѣмъ и *метода обученія родному языку*. Тотъ методъ можно признать наиболѣе правильнымъ, педагогичнымъ, который ведетъ ученика не только къ пріобрѣтенію знаній, но и къ *всестороннему духовному развитію* его.

Историческій взглядъ на школьное обученіе.

Старая школа. Вся исторія европейскаго школьнаго образованія, начиная съ эпохи среднихъ вѣковъ, ярко отражаетъ въ себѣ борьбу собственно двухъ началъ: духовно-религіознаго, клерикальнаго и научнаго, свѣтскаго. Въ началѣ среднихъ вѣковъ школы находились исключительно въ вѣдѣніи духовенства, такъ какъ въ то время оно было единственнымъ грамотнымъ сословіемъ въ Европѣ (какъ и у насъ въ Россіи). Но уже съ XI в., съ образованіемъ торговыхъ общинъ и развитіемъ международныхъ торговыхъ сношеній, въ обществѣ стало пробуждаться сознаніе необходимости учрежденія особыхъ спеціальныхъ школъ, которыя давали бы соотвѣтствующую подготовку и знанія (изъ исторіи, географіи, ариѳметики и пр.), для цѣлей чисто практическихъ. Въ виду этого, городскія общества и начали устраивать свои школы, независимо отъ католическихъ. Но духовенство съ перваго же момента отнеслось къ этимъ школамъ крайне недовѣрчиво и враждебно и всячески старалось тормазить открытіе ихъ, считая право обученія въ школахъ принадлежащимъ церкви исключительно (ars clericalis). Съ этого именно времени и возникаетъ безконечная, длившаяся на протяженіи вѣковъ, борьба между духовенствомъ и свѣтскимъ обществомъ изъ-за права открытія школъ и еще болѣе руководства ими.

Съ XII в. сначала въ Италіи (въ Болоньѣ), а затѣмъ и

въ другихъ городахъ Европы возникаютъ свободныя учебныя ассоціаціи, извѣстныя въ исторіи подъ общимъ именемъ *университетовъ*. Эти высшія школы, ставшія впослѣдствіи истинными разсадниками науки, образованія, просвѣщенія въ Европѣ, и были тѣми именно главными центрами, гдѣ группировались лучшія силы общества, отстаивавшія свободу науки отъ притязаній папъ и католическаго духовенства. Тѣмъ не менѣе въ эпоху среднихъ вѣковъ и онѣ почти всецѣло находились во власти духовенства: не только большинство каѳедръ и должностей въ университетахъ замѣщались монахами и вообще лицами духовными, но и самое открытіе университетовъ въ значительной степени зависѣло отъ разрѣшенія папъ. Богословскій факультетъ считался главнѣйшимъ, и тѣ университеты, въ которыхъ, по какимъ бы то ни было причинамъ, этотъ факультетъ отсутствовалъ, влачили существованіе самое безцвѣтное. Это объясняется не только непосредственнымъ участіемъ въ жизни университетовъ духовенства, но также и общимъ богословскимъ, теологическимъ направленіемъ всей тогдашней науки и образованія. Наиболѣе выдающіеся ученые, философы, ораторы, писатели того времени принадлежали къ средѣ духовно-богословской; они составляли славу университетовъ и привлекали къ нимъ и студентовъ и вниманіе всего образованнаго общества (таковы напримѣръ: Абеляръ, Петръ Ломбардскій, Ѳома Аквинскій, Альбертъ Великій, Дунсъ Скотъ— свѣтила парижскаго университета).

Самый внѣшній бытъ средневѣковыхъ коллегій, бурсъ, университетскихъ общинъ носилъ монастырскій характеръ: всюду царилъ строгій формализмъ, точнѣйшая, мелочная регламентація; профессора обязывались обѣтомъ безбрачія; самая одежда студентовъ и профессоровъ походила на монашеское одѣяніе.

По *характеру образованія*, университеты немногимъ отличались отъ схоластическихъ школъ и коллегій низшихъ. И въ университетахъ, какъ и въ коллегіяхъ, основой образованія были тѣ же „семь свободныхъ искусствъ“, дѣлившіяся на два отдѣла: такъ называемые, „тривіумъ“ (грамматика, риторика, діалектика или логика) и „квадривіумъ“ (ариѳметика, астрономія, музыка*) и геометрія). Большинство учащихся даже ограничивалось „тривіальнымъ“ образованіемъ и только лица, желавшія получить высшія ученыя степени (баккалавра, магистра, лиценціата, т. е. профессора), изучали нѣкоторые предметы „квадривія“ и философію (Аристотеля), а затѣмъ переходили къ дополнительному курсу высшаго богословія, права (юриспруденціи), медицины, смотря по избранной спеціальности. Такъ какъ все преподаваніе въ школахъ и высшихъ и низшихъ велось на латинскомъ языкѣ, то

*) Изученіе музыки состояло въ ариѳметическихъ вычисленіяхъ интерваллovъ, почему она и изучалась въ связи съ математикой.

прежде, чѣмъ перейти къ изученію „семи свободныхъ искусствъ", каждый „схоларъ" (школяръ, ученикъ) долженъ былъ усвоить латинскій языкъ, на что также затрачивались многіе годы.

Методы преподаванія въ низшихъ и высшихъ школахъ оставались одни и тѣ же: все сводилось не къ изученію собственно *науки*, а къ разучиванію извѣстныхъ учебниковъ, руководствъ, книгъ. Особая комиссія, съ ректоромъ во главѣ, распредѣляла между профессорами извѣстныя *книги*, которыя они и должны были прочитать своимъ студентамъ въ точно опредѣленные сроки. Все же преподаваніе сводилось къ тому, что профессоръ читалъ по отрывкамъ, мыслямъ, сентенціямъ назначенное ему сочиненіе и объяснялъ, комментировалъ его, а студенты заучивали разобранные отрывки. При этомъ въ области каждой науки существовали общепризнанные авторитеты, по сочиненіямъ которыхъ и должна была изучаться данная наука. Такъ, философія (т. е. логика, этика, метафизика) изучалась *исключительно* по сочиненіямъ Аристотеля, медицина—по Гиппократу и Галену, геометрія—по Эвклиду, грамматика—по Донату и Присціану и т. д. Малѣйшее отступленіе отъ принятыхъ авторитетовъ считалось за вольнодумство и преслѣдовалось, какъ ересь.

Единственно гдѣ давался просторъ *свободной* мысли—это на *диспутахъ*, гдѣ каждому предоставлялось свободно оспаривать, защищать, доказывать извѣстное положеніе догматическое или научное, и на, такъ называемыхъ, quodlibet'ахъ (импровизаціяхъ), гдѣ оратору предлагалось свободно импровизировать на данную ему тему. Въ этихъ случаяхъ, какъ и во всемъ средневѣковомъ школьномъ образованіи, выше всего цѣнилось искусство ораторское и софистика (діалектика).

Эпоха возрожденія и реформаціи не внесла существенныхъ измѣненій въ школьное обученіе. Хотя протестантскія школы освободились отъ папскихъ притязаній и перешли въ вѣдѣніе правительства, государства, но онѣ въ общемъ сохраняли тотъ же духовно-религіозный характеръ. По воззрѣніямъ Лютера (и его послѣдователей), главною основою высшаго университетскаго образованія должно быть Св. Писаніе, а низшаго—Евангеліе, такъ какъ „высшія учебныя заведенія должны образовать высокоразумныхъ, начитанныхъ въ Св. Писаніи людей, которые могли мы стать противъ еретиковъ и дьявола и противъ всего свѣта".

Поэтому и значеніе всѣхъ изучаемыхъ въ школѣ наукъ у Лютера (равно какъ и у Меланхтона) оцѣнивалось главнымъ образомъ отношеніемъ ихъ къ религіи и Св. Писанію: всѣ науки должны служить той же „высокой цѣли религіознаго воспитанія".

Главнѣйшимъ предметомъ изученія въ высшихъ школахъ (университетахъ) должна быть Библія (Св. Писаніе), а главнѣйшимъ языкомъ для изученія—языкъ еврейскій (а не латинскій,

греческій и нѣмецкій), потому что на языкѣ еврейскомъ написаны важнѣйшія священныя книги.

Исторія допускалась въ школы потому, что она „описываетъ не что иное, какъ Божескія дѣянія, т. е. милость или гнѣвъ Господень".

Метафизика (т. е. физика) и *астрономія* „помогаютъ намъ познавать великія дѣянія и чудеса Божіи, сколь всемогущъ и милостивъ Господь". Меланхтонъ кромѣ того прибавляетъ, что „намъ слѣдуетъ и здѣсь на землѣ приготовляться къ той вѣчной академіи, гдѣ мы будемъ изучать физику подъ руководствомъ Самого великаго Творца".

Музыка—одинъ изъ важнѣйшихъ предметовъ, потому что „къ ней весьма враждебно относится сатана: ею изгоняются многія искушенія и разсѣиваются дурные помыслы, слѣдовательно, дьяволу отъ нея нѣтъ поживы".

Грамматикѣ придавалось особенно важное значеніе не только потому, что „она помогаетъ пониманію божественнаго ученія", но также (по замѣчанію Меланхтона) и потому, что „строгое изученіе грамматическихъ правилъ развиваетъ привычку къ порядку и подчиненію закономъ установленнымъ правиламъ*)".

Изъ сочиненій „слѣпого языческаго мастера", Аристотеля, Лютеръ допускалъ въ школы только Логику, Риторику, Піитику, потому что эти науки помогаютъ выработкѣ навыка къ искусному изложенію мыслей въ сочиненіяхъ и проповѣдяхъ.

Изъ этого уже видно, что свободнаго отношенія къ наукѣ въ протестантскихъ школахъ не могло быть, какъ не было его и въ школахъ католическихъ. Всякое научное знаніе и философское ученіе, не согласное съ религіей, въ протестантскихъ университетахъ преслѣдовалось, какъ ересь, и потому реформація въ общемъ подвинула дѣло образованія весьма мало.

Болѣе научнымъ содержаніемъ отличались **школы,** такъ называемыхъ, **гуманистовъ.** Уже въ XV в. въ Италіи, вслѣдствіе особыхъ историческихъ обстоятельствъ, развивается живой интересъ къ изученію древне-классической (греческой и римской) литературы и науки, а въ XVI в. это образовательное движеніе охватило уже всю Западную Европу. Ознакомленіе въ подлинникахъ съ богатствами классической образованности обнажило въ глазахъ европейцевъ все убожество, безсодержательность *средневѣковой* схоластической науки, которая изъ литературы древне-классической знала и изучала лишь Аристотеля, но не въ подлинникѣ, а въ латинскихъ переводахъ, къ тому же необычайно искаженныхъ произвольными толкованіями и комментаріями. Даже латинскій языкъ, который выработала схоластическая школа, въ сравненіи съ изящнымъ, красивымъ стилемъ подлин-

*) К. Раумеръ. Исторія воспитанія и обученія. Ч. I.

ныхъ произведеній римскихъ авторовъ, являлся лишь жалкой, смѣшной, уродливой карикатурой языка.

Увлекаясь изученіемъ классиковъ, сторонники этого направленія подвергли жестокому осмѣянію старую латинскую школу, созданную католическимъ духовенствомъ, и стали открывать свои школы, въ основу которыхъ положены были и новые принципы и новое научное содержаніе. Схоластическая ортодоксальная наука признавала достойнымъ изученія только *божественное* духовно-религіозное, христіанское, на все же *человѣческое*, чувственное, земное, а тѣмъ болѣе языческое она смотрѣла, какъ на источникъ грѣха и порожденіе діавола. Гуманисты же (сторонники классицизма), не отвергая важности и значенія божественнаго христіанскаго ученія, признавали однакожъ и права *человѣка* и все *человѣческое* (humanum) считали не менѣе достойнымъ, заслуживающимъ вниманія и изученія, а потому и произведенія древней, хотя и языческой культуры они цѣнили высоко и признавали ихъ заслуживающими изученія въ ихъ чистомъ, подлинномъ, не искаженномъ, какъ у схоластовъ, видѣ (отсюда *гуманисты* и получили свое названіе).

Поэтому и въ сферѣ воспитанія гуманисты стали проводить принципъ *гармоническаго* (и духовнаго и физическаго) развитія человѣка, въ противоположность средневѣковому аскетическому идеалу, основанному на принципѣ возвышенія духа и умерщвленія плоти. Отвлеченно-философское знаніе они стремились замѣнить положительнымъ, реальнымъ; религіозно-ортодоксальное, богословское направленіе—научнымъ; карикатурные переводы классиковъ подлинниками.

Произведенія классическія они ставили для себя высочайшимъ образцомъ для подражанія и потому стремились усвоить не только ихъ содержаніе, но и самый *стиль*.

Въ XVI в., во время реформаціоннаго движенія, гуманисты, какъ враги схоластики и католическаго режима, примкнули къ протестантамъ (реформаторамъ), но слиться съ ними не могли, потому что протестантизмъ, какъ и католицизмъ, относился къ гуманизму враждебно, въ силу религіознаго предубѣжденія противъ языческаго характера классической науки. Протестантскіе проповѣдники громили гуманистовъ, какъ еретиковъ, и самъ Лютеръ, не смотря на свою дружбу съ гуманистомъ Меланхтономъ, для спасенія вѣры и человѣчества, требовалъ уничтоженія гуманизма. Поэтому въ университетахъ гуманистамъ приходилось выдерживать одинаково тяжелую борьбу, какъ съ католиками, такъ и съ протестантами*). Въ общемъ реформаціонное движеніе значительно затормазило развитіе гуманизма. Сильное религіозное возбужденіе, горячіе богословскіе споры приковывали умы къ

*) В. Гольцевъ. Очеркъ развитія педагогическихъ идей въ новое время.

вопросамъ религіи, вслѣдствіе чего и въ университетахъ процвѣтали лишь факультеты богословскіе, а остальныя науки не привлекали къ себѣ слушателей и находились въ полномъ упадкѣ, а потому уровень научнаго образованія въ общемъ оставался весьма низкимъ*).

Болѣе прочно гуманизмъ утвердился въ школахъ среднихъ, въ, такъ называемыхъ, *гимназіяхъ*, основанныхъ гуманистами. Но и здѣсь *классическое* образованіе получило направленіе крайне одностороннее. Высшимъ идеаломъ образованія у нихъ считалось конечное уподобленіе грекамъ и римлянамъ, которое должно было выражаться не только въ глубокомъ знакомствѣ съ произведеніями классической литературы, но и еще болѣе въ выработкѣ совершеннѣйшей по чистотѣ, изящнѣйшей по стилю латинской рѣчи. Поэтому все первоначальное образованіе, подготовлявшее къ университету, заключалось у нихъ исключительно въ грамматическомъ изученіи латинскаго и греческаго языковъ и въ заучиваніи образцовъ изящнаго стиля.

„Задачу школьнаго образованія, говоритъ Іоганнъ Штурмъ (директоръ Страсбургской гимназіи, ум. въ 1589 г.), составляютъ: благочестіе, знаніе (разумѣется: классиковъ) и искусство рѣчи. Если благочестивыми надлежитъ быть всѣмъ, то ученый отличается отъ неученаго научнымъ образованіемъ и ораторскимъ искусствомъ, поэтому *познанія* (классическія), чистота и *красота рѣчи*—суть *главная цѣль* ученаго (высшаго) образованія“**).

Соотвѣтственно этой цѣли, гимназія у Штурма дѣлилась на девять классовъ, изъ которыхъ семь назначались для выработки „чистой латинской рѣчи“, а послѣдніе два для пріобрѣтенія „изящества рѣчи“; „выучиться же говорить съ большою бѣглостію и правильностію—это задача высшаго обученія“,

Главными учебными предметами были: катихизисъ, латинская и греческая грамматика; изученіе ихъ сопровождалось заучиваніемъ латинскихъ и греческихъ словъ, изреченій, а также и цѣлыхъ произведеній классическихъ авторовъ; выученныя наизусть комедіи Теренція и Плавта и др. разыгрывались на сценѣ; по воскресеньямъ читались и заучивались учениками наизусть главы изъ посланія апостола Павла къ римлянамъ.—Въ послѣднихъ классахъ сообщались краткія свѣдѣнія изъ риторики и діалектики (упражненія въ софизмахъ) и учили писать латинскіе стихи. Всѣ уроки читались на латинскомъ языкѣ. Ученикамъ

---

*) Меланхтонъ для своихъ лекцій о Гомерѣ, Софоклѣ, Демосѳенѣ и пр. и греческаго языка не находилъ слушателей и жаловался на „ужасное невѣжество“ и равнодушіе къ наукѣ всѣхъ классовъ общества (хотя лекціи свои онъ читалъ gratis). Не было слушателей и для такихъ наукъ, какъ астрономія и математика (ариѳметика); въ послѣдней слушатели не могли одолѣть даже *умноженія* и *дѣленія*.

**) К. Раумеръ. Ист. восп. и обуч. Ч. I., 312.

строго запрещалось употреблять нѣмецкій языкъ даже въ частныхъ бесѣдахъ между собою во время перемѣнъ; не умѣющіе говорить по-латыни должны были *молчать*.

Таковъ былъ въ общихъ чертахъ характеръ классическаго образованія въ школахъ гуманистовъ, который въ этомъ видѣ существовалъ почти до конца XVIII в.

Но съ XVI в. на характеръ европейскаго школьнаго образованія начинаютъ оказывать огромное вліяніе школы другого типа, а именно **школы іезуитскія.** Для противодѣйствія реформаторскому движенію, а также и распространенію гуманизма, католицизмъ въ XVI в. выдвигаетъ на сцену знаменитый *Орденъ іезуитовъ*. Такъ какъ та „ересь", съ которою призваны были бороться іезуиты, опиралась главнымъ образомъ на науку („являлась предъ толпой въ блестящемъ нарядѣ науки", по выраженію одного католическаго пастора), то и іезуиты, для успѣшной борьбы съ нею, должны были „вооружиться тѣмъ оружіемъ", „оружіемъ науки и педагогики". Поэтому они не ограничивались только „умосозерцаніемъ, подвижничествомъ, изученіемъ Св. Писанія, какъ то было въ другихъ духовныхъ общинахъ", но, на ряду съ „молитвами и духовными упражненіями", они отводили большое мѣсто и научнымъ занятіямъ. Въ наукѣ, знаніяхъ, образованіи они старались не только не уступать „еретикамъ", но и превзойти ихъ, обращая въ то же время это оружіе науки противъ своихъ враговъ и въ защиту своихъ интересовъ и цѣлей. Они изучаютъ въ своихъ коллегіяхъ Св. Писаніе по еврейскимъ и греческимъ подлинникамъ, но для того только, чтобъ примѣнять эти знанія къ защитѣ латинской Вульгаты. Они изучаютъ всѣхъ классическихъ авторовъ, но только для выработки изящнаго стиля („и ничего болѣе"), для того, чтобъ украшать свою рѣчь классическими изреченіями, выразительными мыслями, сентенціями, афоризмами, и тѣмъ придать ей красоту, выразительность, силу; они изучаютъ всѣ науки университетскаго курса — философію, право, медицину, піитику Аристотеля („объ эпиграммѣ, эпитафіи, одѣ, элегіи, эпопеѣ, трагедіи") и, кромѣ того, „исторію, географію, басни, былины, изреченія мудрецовъ, апоѳегмы, пословицы, іероглифы, военное искусство, садоводство, предметы одѣянія" и пр. Словомъ, „*эрудиція* школьная (по выраженію Устава) должна быть заимствуема изъ *всей совокупности наукъ*, составляющихъ ученость". Выступая во всеоружіи этой своеобразной эрудиціи въ качествѣ проповѣдниковъ, профессоровъ, педагоговъ, духовниковъ, миссіонеровъ, а нерѣдко и дипломатовъ, коммерсантовъ, воиновъ, іезуиты, благодаря ихъ несокрушимой настойчивости, энергіи, изворотливости, хитрости, вкрадчивости, лицемѣрію, оправдываемымъ у нихъ своеобразною „іезуитскою" моралью, имѣли успѣхъ поразительный.

Понимая громадное значеніе въ этомъ дѣлѣ школъ и школьнаго воспитанія, іезуиты всю свою энергію направили главнымъ образомъ на учрежденіе и распространеніе своихъ школъ и возможное улучшеніе ихъ какъ въ отношеніи внѣшняго благоустройства, такъ и въ отношеніи постановки въ нихъ обученія и воспитанія. Результатомъ ихъ усилій было то, что уже въ XVII ст. они въ католическихъ странахъ захватили въ свои руки все образованіе и воспитаніе, опутавъ всю Европу сѣтью своихъ школъ, пансіоновъ, коллегій, монастырей. Даже въ Германіи къ концу XVII ст. они имѣли болѣе 600 своихъ коллегій, до 200 миссій. Въ ихъ вѣдѣніи находилось 24 университета.

По характеру образованія, школы іезуитовъ, предназначенныя для общественнаго воспитанія, ничѣмъ не отличались отъ школъ гуманистовъ, а въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ даже превосходили ихъ (по разнообразію учебныхъ предметовъ и занятій).

Высшимъ идеаломъ *образованія* у іезуитовъ (какъ и гуманистовъ) было искусство владѣть рѣчью (латинской). „Ученики должны владѣть латынью, какъ живымъ языкомъ“ (говорилось въ Уставѣ), поэтому имъ строго запрещалось говорить даже внѣ школы на своемъ *площадномъ*, т. е. родномъ языкѣ.

Высшимъ *образцомъ* стиля у нихъ (какъ и гуманистовъ) считался Цицеронъ.

Этимъ именно обстоятельствомъ (сходствомъ плана обученія) и объясняется то, что школы іезуитовъ въ началѣ встрѣчены были весьма сочувственно даже гуманистами и протестантами; напр. Фр. Беконъ и Штурмъ отзывались о нихъ съ величайшей похвалой и даже рекомендовали родителямъ отдавать своихъ дѣтей для обученія іезуитамъ, а педагогамъ совѣтовали учиться у нихъ искусству обученія. Только тогда, когда европейцы уразумѣли вполнѣ сущность іезуитской *морали*, положенной ими въ основу воспитанія*), школы эти оцѣнены были надлежащимъ образомъ и вызвали негодованіе лучшей части образованнаго общества того времени.

Цѣлью *воспитанія* іезуитскихъ школъ было выработать изъ своихъ питомцевъ преданныхъ, послушныхъ рабовъ католической церкви, готовыхъ, для защиты ея интересовъ, *на все:* обманъ, клевету, ложь, лицемѣріе и всякое преступленіе, такъ какъ, по іезуитской морали, *цѣль оправдываетъ* всѣ такія *средства*. Поэтому и учениковъ въ школахъ пріучали руководствоваться въ своихъ поступкахъ не моральными мотивами высшаго порядка, а исключительно холоднымъ, эгоистическимъ расчетомъ. Съ этою цѣлью шпіонство и доносы возведены были въ систему

*) Послѣ выхода въ свѣтъ въ 1657 г. знаменитыхъ „Провинціальныхъ писемъ“ Блеза Паскаля, въ которыхъ онъ впервые разоблачилъ сущность моральнаго ученія іезуитовъ.

и поощрялись всѣми способами: ученикъ, напримѣръ, могъ заслужить награду или избѣгнуть назначеннаго ему наказанія, обвинивши, путемъ доноса, въ чемъ-нибудь одного изъ своихъ товарищей. Высшею добродѣтелью считалось безропотное подчиненіе волѣ старшихъ, начальствующихъ, какова бы ни была нравственная подкладка такого послушанія — это безразлично, такъ какъ чувство *любви* не считалось обязательнымъ даже по отношенію къ Богу (достаточно исполнять Его волю, хотя бы и изъ страха или расчета). Поэтому и набожность, *благочестіе* должны были выражаться главнымъ образомъ въ *внѣшнихъ* формахъ,—отсюда награды *за благочестіе* и наказанія за нарушеніе *правилъ благочестія*. „*Блистающіе* особенною (наружною) набожностію (говорилось въ школьныхъ правилахъ) должны быть восхваляемы и публично отличаемы"; наоборотъ „погрѣшившіе противъ благочестія" наказывались тѣмъ, что должны были нѣкоторое время „въ молельнѣ предаваться молитвѣ", а потомъ присутствовать на поздней или ранней обѣднѣ, при чемъ должны явиться въ церковь съ разсвѣтомъ и т. п. — Главною добродѣтелью считалось *смиреніе* (наружное) и искусство скрывать подъ его маской дѣйствительныя душевныя настроенія и тайные помыслы.

Въ обученіи широко примѣнялся принципъ возбужденія *соревнованія*, т. е. пробужденія тщеславія, честолюбія, эгоизма, желанія выдвинуться, отличиться и унизить другого, отсюда система наградъ для достойныхъ (при публичныхъ торжествахъ) и всяческія позорныя клички, прозвища, наказанія для нерадивыхъ; назначеніе особыхъ почетныхъ должностей, отведеніе почетныхъ мѣстъ въ классѣ (на первыхъ скамьяхъ) для лучшихъ учениковъ и установленіе особой „позорной" скамьи для худшихъ и пр.

Для ознакомленія съ настроеніемъ учениковъ и ихъ тайными помыслами, проступками, слабостями практиковалась *исповѣдь*, на основаніи которой и составлялась характеристика ученика и изыскивались способы моральнаго воздѣйствія на него.

Въ такомъ видѣ эти школы, не смотря на крайне враждебное отношеніе къ нимъ общества, продолжали свое существованіе въ католической Европѣ вплоть до конца XVIII в. Только декретъ, изданный послѣ французской революціи, о закрытіи всѣхъ іезуитскихъ коллегій, пансіоновъ, общинъ, прекратилъ ихъ существованіе во Франціи.

Но за школами іезуитовъ нельзя отрицать и несомнѣнныхъ достоинствъ и заслугъ:

1) Курсъ образованія въ нихъ былъ значительно шире и разнообразнѣе, чѣмъ во всѣхъ школахъ того времени.

2) Искусство обученія въ нихъ стояло высоко: бездарныхъ, неспособныхъ, исключенныхъ учениковъ не было. Физическія наказанія не примѣнялись.

3) Съ внѣшней стороны школы были обставлены въ большинствѣ случаевъ блестяще.

4) Наконецъ іезуиты обнаруживали поразительную энергію въ дѣлѣ распространенія своихъ школъ, благодаря чему огромнѣйшая часть населенія Европы получала образованіе исключительно въ ихъ школахъ.

Такимъ образомъ школы іезуитскія весьма много послужили подъему и распространенію образованія въ Европѣ,—и въ этомъ ихъ неоспоримая заслуга.

Таковъ былъ въ общихъ чертахъ характеръ европейскаго образованія до конца XVIII ст. Хотя германскіе университеты, благодаря вліянію такихъ мыслителей, какъ Лейбницъ, Кантъ, Вольфъ, уже съ половины XVIII в. начинаютъ освобождаться отъ подавляющаго вліянія теологіи, отъ слѣпого поклоненія общепринятымъ авторитетамъ, отстаивая свободу науки, научнаго изслѣдованія, но на среднее образованіе это научное освободительное движеніе не оказало существеннаго вліянія. Только съ XIX в. (подъ вліяніемъ Песталоцци) гимназіи начинаютъ преобразовываться какъ въ отношеніи учебнаго курса, такъ и въ отношеніи методовъ обученія.

Образованіе въ Россіи до XVII в. не имѣетъ, можно сказать, своей *исторіи*: свѣдѣнія о древнерусскихъ школахъ крайне скудны и неопредѣленны. Наше русское духовенство, единственное грамотное сословіе древней Россіи, не обнаружило въ этомъ отношеніи такой дѣятельности, какую мы видимъ у западнокатолическаго духовенства; хотя русскому духовенству и вмѣнялось въ обязанность имѣть школы при церквахъ, но исполненіе этого обязательства, очевидно, было ему не по силамъ. Въ первые вѣка христіанства на Руси князья русскіе обнаруживали, видимо, больше дѣятельности въ распространеніи школъ, чѣмъ духовенство. Такъ, извѣстно, что Владимиръ Св., Ярославъ I, Константинъ Всеволод., Романъ Ростисл. дѣятельно заботились объ учрежденіи школъ (послѣдній изъ нихъ израсходовалъ даже все свое состояніе на школы, такъ что, когда онъ умеръ, то его даже не на что было похоронить). Но эта просвѣтительная дѣятельность русскихъ князей была задержана татарскимъ игомъ, которое такъ гибельно повліяло на русское образованіе, что въ концѣ XV ст. даже въ средѣ священниковъ было много совершенно почти безграмотныхъ.

Значительный толчокъ русскому образованію въ XVII в. даютъ тѣ же іезуитскія школы, которыя сыграли такую видную роль въ европейскомъ образованіи. Когда іезуиты стали заводить свои школы въ юго-западной Россіи и такимъ образомъ угрожать русскому православію, то и русское духовенство, для противодѣйствія іезуитамъ, стало при монастыряхъ открывать свои

школы, по образцу іезуитскихъ, и благодаря этому, организація школьнаго образованія въ Россіи съ этого времени идетъ правильнѣе и успѣшнѣе. Но эти школы съ ихъ схоластическибогословскимъ образованіемъ, коснулись лишь верхнихъ слоевъ русскаго общества, для низшихъ же классовъ онѣ были недоступны.

Петръ Великій первый сдѣлалъ попытку учрежденія *начальныхъ* общеобразовательныхъ школъ (подъ именемъ „цыфирныхъ школъ"), при чемъ городамъ и епархіямъ вмѣнено было въ обязанность открывать у себя эти школы. Но отчасти вслѣдствіе невѣжества русскаго общества, а отчасти по недостатку книгъ, руководствъ, учителей и средствъ содержанія, школы эти не привились на Руси. Города, дворяне и люди всякаго званія осаждали правительство челобитными объ освобожденіи ихъ отъ „разорительной" для нихъ обязанности посылать въ школы своихъ дѣтей, а тѣмъ болѣе содержать на свой счетъ училища; священники также жаловались, что ихъ „неволятъ строить школы и велятъ учить всякимъ наукамъ, а чѣмъ строить школы и кому быть учителями и какимъ наукамъ учениковъ учить и по какимъ книгамъ учиться и откуда пищу имѣть и всякую школьную потребу пріискать, того они опредѣлить не умѣютъ" *).

Кромѣ того, и курсъ этихъ школъ былъ въ высшей степени странный и, очевидно, совершенно непосильный для учащихся (начинающихъ). Такъ, въ нихъ между прочимъ по проекту должны были учить „нумераціи, субстракціи, мультипликаціи, дивизіи, тройному, десятичнымъ дробямъ, изъ геометріи циркульнымъ пріемамъ, тригонометріи плоской, тангенсамъ" и пр. **). Объясняется это тѣмъ, что школы эти должны были подготовлять учениковъ для инженерныхъ, артиллерійскихъ и пр. училищъ. Математика въ нихъ была главнымъ предметомъ, отсюда и названіе ихъ—„цыфирныя" школы.

Вслѣдствіе этихъ причинъ, цыфирныя школы скоро прекратили сво существованіе: онѣ еще при жизни Петра В. отданы были въ распоряженіе духовенства и причислены къ церковнымъ школамъ.

Болѣе прочно утвердились въ Россіи народныя школы, учрежденныя Императрицей Екатериной II. Открытыя ею школы раздѣлялись на три разряда: *одноклассныя* (въ селахъ), *двухклассныя* (въ уѣздныхъ городахъ) и „главныя", *четырехклассныя* (въ губернскихъ городахъ). Обращено было также вниманіе на подготовку учителей для школъ, для каковой цѣли открыта была учительская семинарія. Особой коммиссіи поручено было составленіе учебниковъ для тѣхъ или другихъ школъ.—Предметами

*) Фальборкъ. Народное образованіе въ Россіи, стр. 11.

**) Владимирскій—Будановъ. Государство и народное образованіе въ Россіи въ XVIII в.

преподаванія были: чтеніе, письмо, счетъ, Законъ Божій (I классъ); ариѳметика, катихизисъ, чистописаніе, рисованіе, чтеніе (II классъ); исторія русская и всеобщая, географія, грамматика, геометрія (III классъ); механика, физика, естественная исторія, новые языки (IV классъ).

Такое содержаніе курса (хотя, какъ оказалось, совершенно непосильнаго для учащихся) показываетъ, что вновь открытыя школы имѣли уже очень мало общаго съ старыми духовными школами и семинаріями, организованными по образцу іезуитскихъ. Вслѣдствіе этихъ причинъ, духовенство не только не оказало поддержки правительству въ этомъ дѣлѣ, но и отнеслось къ этимъ школамъ крайне враждебно, стараясь вооружить противъ нихъ и народъ, хотя само не проявляло никакой иниціативы въ открытіи своихъ школъ для народа. Распространеніе этихъ школъ тормазилось также и тѣмъ, что правительство не давало на ихъ содержаніе средствъ, а предоставляло изыскивать ихъ мѣстнымъ обществамъ и ближайшей школьной администраціи („приказамъ"), хотя въ принципѣ оффиціально было признано, что заботы о народномъ образованіи есть *дѣло государственное*.

Только, съ вступленіемъ на престолъ императора Александра I, начались болѣе дѣятельныя заботы правительства объ учрежденіи школъ въ Россіи; открыты были многія высшія, среднія и низшія учебныя заведенія: университеты, *гимназіи*, корпуса, педагогическіе институты, уѣздныя и приходскія училища и др. Для завѣдыванія школами, учреждено было особое Министерство Народнаго Просвѣщенія. Но оно взяло на свое попеченіе лишь высшія и среднія учебныя заведенія; открытіе же и содержаніе низшихъ, „приходскихъ" школъ возлагалось на церковные приходы, городскія общества и на помѣщиковъ; но ни тѣ, ни другія, ни третьи этихъ школъ почти не открывали *).

Въ царствованіе Николая I, положеніе школьнаго образованія значительно ухудшилось тѣмъ, что школы поставлены были въ связь съ „состояніями", т. е. сословіями: гимназіи предназначались для дворянъ, уѣздныя училища для горожанъ, а для крестьянскаго сословія оставлялись только приходскія школы. Къ тому же съ цѣлью „воспретить всякія произвольныя преподаванія ученій по произвольнымъ книгамъ и тетрадямъ", школы (по Уставу 1828 г.) подверглись многочисленнымъ административнымъ стѣсненіямъ, вслѣдствіе которыхъ многія изъ существовавшихъ уже школъ закрылись. Въ общемъ царствованіе императора Николая I, отличавшееся крайне суровымъ, недовѣрчивымъ отношеніемъ къ школамъ, къ образованію, къ наукѣ, сдѣлало

*) Въ 1810 г. въ новгородской епархіи показано было по отчетамъ духовенства 110 приходскихъ школъ; но при ревизіи ихъ въ дѣйствительности не оказалось.

значительный шагъ назадъ въ отношеніи развитія просвѣщенія въ Россіи. Всѣ католическія школы, существовавшія въ западныхъ губерніяхъ, были закрыты. Открытіе частныхъ учебныхъ заведеній въ большихъ городахъ было запрещено, а въ другихъ случаяхъ обставлено множествомъ формальностей, правилъ, ограниченій и контролемъ, необычайно стѣснительнымъ. Во избѣжаніе распространенія въ школахъ всякихъ „ложныхъ ученій, не соотвѣтствующихъ видамъ правительства", не только низшимъ школамъ и гимназіямъ, но и университетамъ предписывалось строго держаться указанныхъ имъ учебниковъ, сочиненій, не вдаваясь ни въ какія произвольныя толкованія. Педагогическіе институты и учительскія семинаріи были закрыты. Въ низшихъ школахъ допускались учителями только священники и воспитанники духовныхъ семинарій; но первые заняты были служебными обязанностями, а вторые смотрѣли на учительскую должность, какъ на переходную, и потому школы оставались въ сущности безъ учителей; большинство же школъ числилось только номинально, по отчетамъ.

Вообще русское духовенство, хотя правительство всегда шло съ нимъ объ руку и призывало его къ участію въ устроеніи школьнаго дѣла, проявляло свою иниціативу въ этомъ весьма слабо. Въ то время какъ въ З. Европѣ иниціатива устройства школъ исходила почти исключительно отъ духовенства, которое для этой цѣли въ значительной степени пользовалось огромными богатствами своихъ монастырей, у насъ въ Россіи „духовенство, къ сожалѣнію, апатично бездѣйствовало", хотя ревниво отстаивало свое право контроля надъ школами и требовало, чтобы школы служили главнымъ образомъ интересамъ церкви*).

Такимъ образомъ до Александра II въ Россіи, можно сказать, не было народныхъ школъ, въ собственномъ смыслѣ: до тѣхъ поръ, пока въ Россіи существовало крѣпостное рабство, правильной постановки вопроса о народномъ образованіи не могло быть. Только тогда, когда крѣпостное сословіе получило права гражданъ, оно вмѣстѣ съ тѣмъ получило право и на образованіе, котораго до того времени было лишено. Освободительныя реформы императора Александра II вызвали необычайный подъемъ общественныхъ силъ. Всѣ элементы общества: правительство, дворянство, духовенство, интеллигенція слились въ единодушномъ живомъ стремленіи къ просвѣщенію темной массы новыхъ гражданъ русской жизни. Благодаря тому, что частной иниціативѣ открытія школъ была предоставлена широкая свобода, Россія вскорѣ покрылась сѣтью народныхъ школъ, принадлежавшихъ и правительству, и обществамъ, и частнымъ лицамъ: явились школы министерскія, церковныя (приходскія), городскія, земскія,

*) А. Бѣлявскій. Историческій очеркъ развитія элементарной школы.

сельскія и множество частныхъ. Открыты были учительскія семинаріи, учительскіе институты, педагогическіе классы при женскихъ гимназіяхъ и прогимназіяхъ, для подготовки учителей, а также и учительницъ, которымъ съ этого времени предоставленъ былъ широкій доступъ къ педагогической дѣятельности. Лучшія молодыя интеллигентныя силы, съ необычайной энергіей, любовью, самоотверженіемъ, посвящали себя педагогическому труду, уходя въ захолустныя села и деревни на „великое дѣло служенія народу“ (какъ выражались тогда). И въ сферахъ административныхъ, и въ слояхъ общественныхъ, и въ области педагогической науки выдвигается рядъ живыхъ, талантливыхъ дѣятелей, которые движутъ, созидаютъ и *новую* русскую *школу*, на раціональныхъ педагогическихъ началахъ, и новое дѣло *народнаго образованія*.

Недостатки старой школы. 1) Образованіе въ старыхъ школахъ носило характеръ узко-ортодоксальный, религіозный, вслѣдствіе того, что главнымъ руководителемъ (и организаторомъ) школъ было духовенство, которое и преслѣдовало въ этомъ случаѣ исключительно свои интересы и цѣли. Цѣлью школъ было не *образованіе*, въ собственномъ смыслѣ, а проведеніе лишь въ массу извѣстнаго догматическаго вѣроученія и воспитаніе народа въ духѣ этого вѣроученія. А такъ какъ религіозно-нравственное воспитаніе есть по существу суровая дисциплина воли, направленная къ умерщвленію въ человѣкѣ всего плотского, чувственнаго, земного, то и въ школахъ обращалось вниманіе не столько на развитіе ума ученика и сообщеніе ему знаній, сколько на дисциплинировку его духа, ума, характера и пріученіе ученика къ рабскому подчиненію извѣстнымъ формамъ и требованіямъ, а въ особенности правиламъ, касающимся религіознаго воспитанія.

2) Въ старыхъ школахъ образованіе носило характеръ чисто *формальный*. Цѣлью его было не сообщеніе ученику положительныхъ, реальныхъ знаній, а развитіе способности чисто формальнаго мышленія, по общимъ логическимъ топикамъ, схемамъ, категоріямъ, т. е. способности составлять и связывать логическія схемы, опредѣленія, силлогизмы, но не на почвѣ положительныхъ, научныхъ знаній, а на почвѣ отвлеченнаго формальнаго мышленія—богословскаго, философскаго, моральнаго и пр. Поэтому главными предметами преподаванія въ школахъ и были науки чисто формальныя: логика, грамматика, риторика, діалектика, піитика, богословіе, философія и пр. Само собою разумѣется, что науки эти не давали ученику никакихъ знаній, кромѣ богословской догматики, и не научали его въ сущности ни правильному мышленію, ни ораторскому, ни поэтическому искусству:

мышленіе превращалось въ игру софизмами, ораторское искусство въ пустую, безсодержательную цвѣтистую риторику, поэзія въ риѳмоплетство и т. д. Что хуже всего въ этомъ случаѣ, такъ это то, что образованіе это развивало въ ученикѣ *ложь* мышленія и притупляло всякое чутье реальной *истины*. Такой софистъ, съ одинаковой силой убѣжденія и вѣры въ свои доводы, могъ доказывать какую угодно ложь и нелѣпость, лишь бы его мысли *внѣшнимъ* образомъ связывались по правиламъ логическихъ силлогизмовъ. „Діалектики (говоритъ одинъ средневѣковой писатель) растягиваютъ сѣти своихъ умствованій и окружаютъ себя со всѣхъ сторонъ колючею оградою силлогизмовъ, такъ что все у нихъ въ одно и то же время и истинно, и ложно, и ни то, ни другое. Тысячи тонкостей дозволяютъ имъ, по своему усмотрѣнію, и отрицать и утверждать одно и то же положеніе. Повѣрь только имъ одинъ разъ, и вскорѣ не будешь знать, въ страшной путаницѣ вопросовъ и контръ-вопросовъ, есть ли Богъ—Богъ или не Богъ, есть ли Христосъ—человѣкъ или не человѣкъ, и такъ во всемъ". — Очевидно, *научнаго* значенія такое образованіе не имѣло никакого, потому что задача науки — изученіе дѣйствительности и познаніе реальной сущности вещей, а не обученіе пустому словоговоренію.

3) Обученіе въ школахъ велось на языкѣ чуждомъ (въ европейскихъ—на латинскомъ, а въ русскихъ—на славянскомъ и латинскомъ). Обученіе же родному языку ограничивалось лишь механизмомъ чтенія и письма; грамматика его изучалась въ связи съ латинской грамматикой. Такимъ образомъ одинъ изъ важнѣйшихъ образовательныхъ предметовъ въ старыхъ школахъ находился въ полномъ пренебреженіи.

4) Обученіе носило характеръ механическій. Все изучаемое машинально усвоялось одной памятью, безъ всякаго пониманія и вниканія въ смыслъ заучиваемаго. Толковать, разъяснять дѣтямъ науку считалось преждевременнымъ, такъ какъ дѣти еще неспособны понимать, осмысливать ее разумомъ, а взрослымъ объяснять считалось излишнимъ, такъ какъ они способны сами понять то, что нужно. Одинъ изъ гуманистовъ XVI ст. (М. Неандеръ) по этому вопросу говоритъ: „*Правила* (основы наукъ) всегда скорѣе заучиваются въ юности, хотя они въ этомъ юномъ возрастѣ и не всѣ достаточно понимаются учашимися. Такъ, юношеству должно заучивать подобнымъ (механическимъ) способомъ *грамматику* и всѣ другія научныя правила *раньше* того времени, когда оно научится *вполнѣ понимать* и обдумывать ихъ, что впослѣдствіи оно легко сдѣлаетъ, когда *придетъ въ возрастъ* и къ лучшему пониманію". *)

5) Наука въ учебныхъ руководствахъ излагалась сжато,

*) К. Раумеръ. Исторія воспитанія и обученія, т. I, 268.

сухо, въ чисто научной системѣ, не сообразуясь съ пониманіемъ дѣтей, безъ всякихъ дидактическихъ началъ и руководящихъ разъясненій („правило“ лишь подтверждалось иногда краткимъ „примѣромъ“).—„Какъ законы, говоритъ Неандеръ, по мудрому изреченію Сенеки, *должны быть кратки* (legem brevem esse opportet), такъ поистинѣ и всѣ науки, преподаваемыя юношеству, должны быть кратки, ясны, точны, какъ учитъ тому мудрый поэтъ Горацій: все, чему ни учишь, должно быть кратко. Науки должны предлагаться юношеству въ видѣ предписанія (закона), не допускающаго никакихъ возраженій (jubeat non disputet).“— Наука излагалась къ тому же языкомъ сухимъ, темнымъ, вычурнымъ, мало понятнымъ не только для дѣтей, но и для взрослыхъ, поэтому дѣтямъ оставалось, не доискиваясь смысла, заучивать все дословно, машинально—и только. *)

Любимой формой изложенія была катихизическая, состоящая изъ вопросовъ и отвѣтовъ. Все знаніе науки выражалось въ умѣньи ученика дать (дословно по книгѣ) отвѣты на такіе общіе вопросы, какъ: „Что есть грамматика? Что есть имя существительное? Что есть ариѳметика? Что есть сложеніе?“ и т. п. Въ такія именно сухія, искусственныя учебныя формы облекалось содержаніе всей науки. Даже ариѳметикѣ, по словамъ Державина, учили „безъ доказательствъ“.

6) Свободное, сознательное, критическое отношеніе къ наукѣ не только для ученика, но и для учителя не допускалось и преслѣдовалось, какъ вольнодумство и ересь. Все сводилось къ рабскому подчиненію мертвой буквѣ, формѣ, принятому *авторитету* (а таковымъ былъ каждый учебникъ). „Такъ говорится въ книгѣ“ (изучаемой) было самымъ вѣскимъ аргументомъ, не допускавшимъ никакихъ возраженій и разсужденій. За этимъ „аргументомъ“, подъ защитой „книги“, учитель чувствовалъ себя, какъ за несокрушимой стѣной и потому требовалъ отъ ученика лишь знанія „книги“—и ничего болѣе. Онъ задавалъ ученику выучить „отселѣ и доселѣ“ и затѣмъ выслушивалъ его отвѣтъ, слѣдя по книгѣ слово за словомъ, буква за буквой. Ученикъ долженъ былъ отвѣчать свой урокъ непремѣнно или съ закрытыми глазами или глядя въ потолокъ, и если въ такомъ

*) Вотъ напримѣръ образчики опредѣленій изъ Ариѳметики Магницкаго:

„Что есть ариѳметика? Ариѳметика или числительница есть художество честное, независтное и всѣмъ удобопонятное, многополезнѣйшее и многохвальнѣйшее, отъ древнѣйшихъ же и новѣйшихъ въ разныя времена явльшихся изряднѣйшихъ ариѳметиковъ изобрѣтенное и изложенное“.

„Коликогуба есть ариѳметика?—Есть сугуба“.

„Что есть аддиціо? Аддиціо или сложеніе есть двухъ или многихъ числъ воедино собраніе“.

„Что есть субстракціо? Субстракціо или вычитаніе есть имже малое число изъ большаго вычитаемъ и излишнее объявляемъ“.

положеніи онъ „отбарабанивалъ“ (какъ выражались тогда) свой урокъ „безъ запинки“, то отвѣтъ признавался удовлетворительнымъ.

7) Въ основу школьнаго воспитанія положено было чувство *страха* и рабское, безпрекословное повиновеніе волѣ старшихъ. Для развитія религіознаго чувства въ ребенкѣ, признавалось необходимымъ внушеніе ему чувства *страха Божія*, а для укорененія въ немъ должнаго послушанія и повиновенія, въ сильнѣйшей степени практиковалось внушеніе ему и *страха человѣческаго*, для каковой цѣли существовали самыя разнообразныя физическія наказанія: розги, линейки, карцеры, дурацкіе колпаки, лишеніе обѣда, стояніе на колѣняхъ и пр. Малѣйшее отступленіе отъ дисциплины, шалость, „нерадѣніе“, лѣность и пр. карались самымъ безпощаднымъ образомъ.

Результаты такой системы обученія были, конечно, болѣе отрицательные, чѣмъ положительные. Знаній осмысленныхъ, развивающихъ умъ и способности ребенка, школа не давала въ сущности никакихъ, потому что это были не знанія, а, по выраженію Руссо, „одни только слова, слова и слова“, способныя образовать лишь „болтуновъ“.

Сухой же, безжизненный и безсмысленный механическій характеръ обученія былъ для дѣтей непосильнымъ, невыносимо тяжелымъ бременемъ. Уразумѣть хоть что-нибудь изъ того, что заучивалось, ученикъ не былъ въ состояніи; все приходилось брать памятью, машинальнымъ заучиваніемъ словъ, а это требовало огромной траты времени и силъ. Ученикъ училъ „до одурѣнія“ и все-таки трудъ его оказывался совершенно безполезнымъ: выученное такимъ образомъ улетучивалось изъ его головы часто даже прежде, чѣмъ онъ успѣвалъ „сдать“ свой урокъ, такъ какъ, приходя утромъ въ классъ, онъ уже забывалъ то, что выучивалъ наканунѣ, и такимъ образомъ въ награду за свой тяжелый трудъ получалъ въ школѣ лишь удары „бича, жезла и розги“.

Конечно, при такихъ условіяхъ обученіе въ школахъ шло вяло, медленно, плохо, потому что было страшно трудно для дѣтей; ученики усвояли науку слабо, учились неохотно, брались за книгу съ отвращеніемъ, шли въ школу со страхомъ и мукой, всѣми способами старались уклониться отъ уроковъ, провести, обмануть учителя и пр. Съ своей стороны школа, чтобы не потворствовать этой „лѣни“ и „нерадѣнію“ учениковъ, употребляла всѣ мѣры къ тому, чтобы *принудить* дѣтей учиться, дѣйствуя на нихъ страхомъ, угрозами и всевозможными физическими наказаніями, въ которыхъ она изощрялась до жестокостей необычайныхъ. У иного „строгаго“ учителя весь урокъ иногда проходилъ во всевозможнаго рода экзекуціяхъ и такимъ образомъ превращался въ сплошное поистинѣ инквизиторское истязаніе

дѣтей. Помимо этихъ обычныхъ урочныхъ наказаній, для вящшаго вразумленія и устрашенія дѣтей, еженедѣльно по субботамъ производились торжественныя экзекуціи, въ присутствіи всѣхъ учащихъ и учащихся въ общей залѣ, и здѣсь засѣкались обреченныя на истязаніе жертвы до крови, до потери сознанія.

Само собою разумѣется, что всѣ такія мѣры нисколько не исправляли „лѣнивыхъ, нерадивыхъ, испорченныхъ", наоборотъ только усиливали зло, озлобляя и ожесточая ихъ и доводя до полнаго отупѣнія и нравственнаго растлѣнія: они утрачивали совѣсть, честь, стыдъ, самолюбіе, душу и сердце, дѣлались способными на всякія преступленія и всякіе пороки и этимъ какъ бы мстили своимъ „воспитателямъ" за свой позоръ и униженіе*). Окончанія курса, конечно, достигали лишь немногіе, вся же остальная масса, ожесточенная, озлобленная, выбрасывалась за бортъ, какъ негодный балластъ, и такимъ образомъ школа губила лишь юное поколѣніе, дѣлая его ни къ чему не пригоднымъ въ жизни и отнимая у него лучшія силы и время, обыкновенно употребляемыя для подготовки юноши къ жизни.

Такой мертвящій характеръ обученія и такая суровая безпощадная жестокость воспитанія были несомнѣнно отголоскомъ духа времени. Школа пробавлялась пустымъ, формальнымъ образованіемъ 1) потому, что науки реальныя вплоть до XIX ст. находились въ Европѣ въ зачаточномъ состояніи; 2) потому, что главную основу школьнаго образованія составляли науки богословскія, которыя въ то время даже у самыхъ видныхъ своихъ представителей большею частію обращались въ софистику и пустоцвѣтную риторику. Даже поэзія того времени (ложноклассическая) представляла изъ себя лишь пустое подражаніе внѣшнимъ *формамъ* классическихъ произведеній, наборъ пышныхъ, цвѣтистыхъ фразъ, гдѣ правда, жизнь и здравый смыслъ приносились въ жерву риторикѣ. При такомъ состояніи науки и образованія, очевидно, и отъ школьнаго обученія нельзя было ожидать чего-нибудь лучшаго, болѣе содержательнаго.

Суровый же характеръ воспитанія, эта „суровая школьная дисциплина, съ безчисленными инструкціями и колотушками, дисциплина безграничнаго самовластія, поддерживаемаго розгами, линейками, карцерами" (какъ характеризуетъ ее Спенсеръ), эта „система палочнаго управленія и школьной тиранніи" (какъ называетъ ее Дистервегъ) была также отчасти результатомъ общаго невѣжества, а отчасти отголоскомъ католическаго и ортодоксальнаго режима. „Когда вѣра и ея толкованіе, говоритъ Спенсеръ, передавались людямъ въ формѣ непогрѣшимаго авторитета, не допускавшаго никакихъ разсужденій, то очень естественно, что

*) „Очерки бурсы", Н. Помяловскаго даютъ живое и нисколько не преувеличенное представленіе объ этой атмосферѣ тогдашняго воспитанія.

и ученіе дѣтей тогда производилось путемъ чисто догматическимъ. Когда правиломъ церкви было: „вѣрь и не вопрошай“, тогда и въ школахъ естественно держались того же регламента“ *).

Школа, какъ учрежденіе общественное, есть продуктъ времени и потому она есть лучшій показатель той степени культурности, на которой стоитъ въ данный моментъ извѣстная нація.

Новая школа.

Новая школа ведетъ свое начало со временъ Песталоцци (ум. 1827 г.), который произвелъ коренную реформу въ области школьнаго обученія и воспитанія. Песталоцци первый удачно примѣнилъ на практикѣ въ школьномъ обученіи тѣ идеи, которыя уже задолго до него высказывали многіе мыслители, философы, писатели, педагоги, каковы напр. Франциск Бэконъ, Монтэнь, Янъ Амосъ Коменскій, Локкъ, Руссо, Ратихій, Франке, Базедовъ и др.

Ф. Бэконъ (Веруламскій, ум. въ 1626 г.) въ своихъ философскихъ сочиненіяхъ вопросовъ школьнаго обученія и воспитанія касался лишь вскользь, и потому его сочиненія имѣютъ отношеніе къ педагогикѣ лишь косвенное, но тѣмъ не менѣе весьма важное. Онъ разрабатывалъ главнымъ образомъ вопросъ о *методѣ научнаго изслѣдованія и изученія природы*. Въ то время какъ въ эпоху среднихъ вѣковъ наука (какъ мы видѣли) рабски слѣдовала извѣстнымъ, общепризнаннымъ „авторитетамъ“, Бэконъ наоборотъ требовалъ прежде всего *свободнаго* отношенія къ вопросамъ науки: изслѣдователь долженъ отрѣшиться отъ всякихъ предвзятыхъ мнѣній, отъ рабскаго поклоненія „авторитетамъ“ и обратиться къ непосредственному наблюденію и изученію фактовъ, предметовъ, явленій и на этомъ исключительно основаніи строить свои выводы, обобщенія. *Опытъ, наблюденіе, индукція* должны лежать въ основѣ всякой положительной науки. „Человѣкъ, говоритъ онъ, можетъ свои изслѣдованія и выводы обосновать только на непосредственномъ наблюденіи и опытѣ, на которыхъ только и возможно правильное построеніе выводовъ; далѣе этого всякіе выводы становятся призрачными“.

Обсуждая съ этой положительной точки зрѣнія систему обученія и схоластовъ и классиковъ (гуманистовъ), онъ жестоко порицаетъ ихъ за то именно, что они „занимались болѣе изученіемъ словъ, чѣмъ изученіемъ дѣла“ (фактовъ). Красивыя фразы, округленные періоды у нихъ получали большее значеніе, чѣмъ знаніе предмета, сила доводовъ, точность мышленія, вѣрность, истинность сужденія (реальная сторона мысли). Въ методѣ

*) Г. Спенсеръ. О воспитаніи.

сообщенія знаній ученикамъ онъ рекомендуетъ тотъ же индуктивный, генетическій путь, которымъ всякій человѣкъ идетъ въ пріобрѣтеніи своихъ знаній, при чемъ на начальное образованіе и воспитаніе онъ обращаетъ особенное вниманіе въ виду того, что въ раннемъ дѣтствѣ легко пріобрѣтается то, чего въ зрѣломъ возрастѣ нельзя бываетъ достигнуть никакими усиліями.

Современникъ Бэкона, **Монтэнь** (ум. въ 1592 г.) также сурово порицалъ схоластическую систему обученія и воспитанія. Онъ требовалъ не слѣпого поклоненія авторитетамъ, а свободнаго, критическаго отношенія ко всякому знанію, мнѣнію, которое сообщается ученику.—Обученіе должно быть не механическимъ, а сознательнымъ: „наставникъ долженъ требовать отъ ученика не только отчета въ *словахъ* заданнаго ему урока, но и добиваться отъ него усвоенія ихъ *внутренняго смысла*". „Знаніе наизусть не есть знаніе: это только запоминаніе того, что дали своей памяти на сбереженіе".—Школа должна сообщать дѣтямъ *реальныя*, положительныя *знанія*, а не учить только *словамъ*: „если ученикъ обладаетъ достаточнымъ запасомъ свѣдѣній, слова явятся сами собою. „Вещи сами по себѣ вызываютъ слова", говоритъ Цицеронъ. — Монтэнь также возставалъ противъ системы всякихъ принудительныхъ мѣръ и жестокихъ наказаній, практиковавшихся въ тогдашнихъ школахъ. „Школа должна внушать дѣтямъ любовь и охоту къ ученію, а въ нихъ вселяютъ только страхъ и отвращеніе къ нему... Посѣтите классы во время преподаванія: тамъ вы ничего не услышите, кромѣ рева и плача дѣтей и крика опьяненныхъ гнѣвомъ учителей. Нечего сказать, хороша манера вселять охоту къ учебнымъ занятіямъ въ нѣжныя души дѣтей, при посредствѣ розогъ и другихъ орудій наказанія, съ наводящимъ ужасъ, искаженнымъ отъ бѣшенства лицомъ!".

Въ историческомъ развитіи человѣчества всегда замѣчается извѣстная преемственная связь идей. Переходя отъ поколѣнія къ поколѣнію, отъ вѣка къ вѣку, отъ эпохи къ эпохѣ, зародыши идей растутъ, крѣпнутъ и, когда окончательно сформируются, входятъ въ жизнь и срастаются съ ней. Зачатки идей, высказанныхъ Монтэнемъ, находятся уже у древнѣйшихъ, классическихъ авторовъ (Сократа, Сенеки, Цицерона, Квинтилліана и др., на которыхъ ссылается и Монтэнь). Въ свою очередь идеи эти, болѣе обстоятельно развитыя Бэкономъ и Монтэнемъ, оказываютъ сильнѣйшее вліяніе на послѣдующихъ писателей: Коменскаго, Локка, Руссо и др.

Уже въ началѣ XVII ст. нѣкто Фольфгангъ *Ратихій* дѣлалъ попытку примѣнить къ школьному преподаванію идеи, высказанныя Бэкономъ и Монтэнемъ. Онъ составилъ свою „дидактику", которую держалъ въ величайшемъ секретѣ отъ всѣхъ любопытствовавшихъ познакомиться съ ней (въ томъ числѣ и отъ

Я. А. Коменскаго); онъ соглашался лишь за высокую цѣну продать свое „необычайное“ изобрѣтеніе и то лишь только королямъ. Онъ обращался ко многимъ герцогамъ, съ предложеніемъ своихъ услугъ и своего изобрѣтенія и съ условіемъ назначенія его директоромъ тѣхъ школъ, которыя онъ откроетъ. Но когда удалось ему добиться сочувствія своимъ идеямъ и открыть школу, то онъ вскорѣ самъ убѣдился и въ несостоятельности своего плана и методовъ и еще болѣе въ своей неспособности осуществлять на практикѣ то, что такъ легко вырабатывалось у него въ теоріи. Ратихій былъ теоретикъ, но педагогическаго такта и таланта, такъ важнаго для всякаго педагога, онъ не имѣлъ.

Но въ „дидактикѣ“ своей онъ проводилъ многія идеи и положенія весьма вѣрныя и здравыя. Таковы напр. его положенія:

1) „*Все сначала на отечественномъ языкѣ.* Только изучивши отечественный языкъ, можно переходить къ изученію другихъ языковъ“.

2) *Ничто не должно быть заучиваемо наизусть.* Всякое долбленіе противоестественно и насилуетъ человѣческій разумъ“.

3) „*Все* (должно усвояться) *посредствомъ опыта и путемъ наблюденія*“ (т. е. наглядно).

4) „*Все безъ принужденія.* Не слѣдуетъ побоями заставлять юношество учиться или наказывать его за неуспѣшность. — Ученикъ не долженъ чувствовать страха и трепетать предъ своимъ наставникомъ, напротивъ долженъ любить и почитать его“.

Но насколько вѣрны были у него общія дидактическія положенія (очевидно, взятыя у Бэкона и Монтэня), на столько неудачна была практическая обработка методовъ обученія,—что и было причиною его неудачъ на практикѣ.

Подъ сильнымъ вліяніемъ Бэкона находился также и знаменитый славянскій педагогъ, **Янъ Амосъ Коменскій** (род. въ Моравіи въ 1592 г., ум. въ 1671 г.). Философію Бэкона онъ называетъ „удивительнымъ твореніемъ“ и „самымъ свѣтлымъ произведеніемъ наступающаго вѣка философіи“, дающимъ „истинный ключъ къ познанію природы“.

Коменскій былъ не только глубокимъ мыслителемъ, но и талантливымъ, даровитымъ, дѣятельнымъ педагогомъ и организаторомъ школъ (въ Моравіи, Польшѣ, Швеціи, Англіи). Къ сожалѣнію, тяжелыя, тревожныя политическія событія того времени (тридцатилѣтняя война) разрушали всѣ его начинанія и вынуждали его переѣзжать изъ одной страны въ другую, чтобы спастись отъ ужасовъ войны, и потому Коменскій не сдѣлалъ того, что могъ бы, при болѣе благопріятныхъ обстоятельствахъ, сдѣлать, для улучшенія школьнаго образованія въ европейскихъ государствахъ. Хотя педагогическія сочиненія Коменскаго пользовались огромной извѣстностью въ Европѣ, но для того, чтобы примѣнить на дѣлѣ мысли, изложенныя въ нихъ, нужны были

геній, педагогическій талантъ, энергія и любовь къ этому дѣлу ихъ автора (а такой геній, достойный Коменскаго, явился лишь въ концѣ XVIII в. въ лицѣ Песталоцци).

Коменскому принадлежитъ очень много педагогическихъ сочиненій, но наибольшую извѣстность изъ нихъ пріобрѣли его „Великая дидактика“ и „Міръ въ картинкахъ“. Первое изъ нихъ излагаетъ общія дидактическія основы обученія, а второе даетъ образецъ *наглядnаго* букваря, для элементарнаго обученія грамотѣ и языку (наподобіе тѣхъ, какіе теперь употребляются въ школахъ).

Мысли, высказанныя Коменскимъ въ его дидактикѣ, на столько вѣрны и глубоки, что онѣ и въ настоящее время нисколько не утратили своей цѣнности, и большая часть ихъ стала основными законами нашей нынѣшней дидактики. Вотъ напр. нѣкоторыя изъ его мыслей:

1) Всѣ люди нуждаются въ обученіи: богатыя и бѣдныя дѣти, знатныя и простыя, мальчики и дѣвочки—всѣ должны учиться.

2) Методъ обученія долженъ быть естественнымъ, сообразнымъ съ природою человѣка.

3) Обученіе языку должно итти параллельно съ обогащеніемъ мысли реальными знаніями.

4) Изученіе грамматики должно быть пріурочено къ чтенію и изученію образцовыхъ авторовъ.

5) Изученію иностранныхъ языковъ должно предшествовать изученіе родного языка.

6) Изъ каждой науки должны сообщаться сначала общія простѣйшія основы ея, а затѣмъ уже дополняться изученіемъ подробностей.

7) Ученіе должно быть пріятнымъ, интереснымъ, привлекательнымъ для дѣтей.

8) Необходимо переходить отъ ближайшаго къ отдаленному, отъ простого къ сложному и т. д.

9) Нужно учить учениковъ не только понимать, но и выражать словами и примѣнять на практикѣ понятое.

10) Чтеніе и письмо преподаются одновременно и проч.

Эти немногія мысли указываютъ уже, на сколько въ своихъ воззрѣніяхъ на обученіе Коменскій приблизился къ нашему времени.

Не менѣе замѣчательныя мысли Коменскій высказалъ и о значеніи (какъ онъ выражается) *„материнской школы“* т. е. о значеніи *до-школьнаго*, семейнаго воспитанія. Онъ говоритъ, что мать, правильно руководя наблюденіями ребенка надъ окружающей его природой и жизнью, можетъ уже въ этотъ періодъ положить въ немъ зачатки знаній всѣхъ тѣхъ наукъ, которыя онъ будетъ потомъ изучать въ школѣ (естественной исторіи, физики, астрономіи, географіи, исторіи, грамматики и пр.). Эту

идею, какъ увидимъ, обстоятельно развилъ впослѣдствіи въ своихъ сочиненіяхъ Песталоцци.

Знаменитый философъ **Джонъ Локкъ** (1632—1704) былъ основателемъ, такъ называемой, *сенсуалистической*, эмпирической философіи. Онъ впервые установилъ въ философскомъ ученіи о *познаніяхъ* тотъ принципъ (основное положеніе), что всѣ познанія человѣкъ пріобрѣтаетъ исключительно посредствомъ *чувственныхъ* воспріятій (органовъ чувствъ), слѣд. путемъ опыта, наблюденія. Тѣмъ самымъ Локкъ сильно поколебалъ старое метафизическое ученіе о человѣкѣ и о „врожденности идей“ и свелъ психическую жизнь къ простой механикѣ *чувственныхъ* воспріятій, впечатлѣній, ощущеній и рефлексовъ.

Эту новую точку зрѣнія Локкъ примѣнилъ къ оцѣнкѣ всѣхъ традиціонно сложившихся у европейскихъ народовъ идей, понятій, воззрѣній въ области религіи, права, соціальныхъ учрежденій, воспитанія и пр. и такимъ образомъ положилъ основы для выработки новыхъ религіозныхъ, моральныхъ, соціальныхъ воззрѣній и общественныхъ формъ.

Разсуждая о воспитаніи, Локкъ прежде всего устанавливаетъ основной принципъ человѣческаго благополучія: mens sana in corpore sano (здоровый духъ въ здоровомъ тѣлѣ), указывая тѣмъ прямую зависимость духа отъ тѣла, а также и значеніе физическаго воспитанія для духовнаго. Вообще же о значеніи воспитанія для человѣка онъ говоритъ: „Изъ ста человѣкъ девяносто становятся добрыми или злыми, полезными или вредными для общества единственно вслѣдствіе того воспитанія, которое они получили. Воспитаніе болѣе, нежели что-либо другое, обусловливаетъ различіе между нравами и склонностями людей. Вотъ настоящая причина столь громадной разницы между людьми“.— Затѣмъ онъ даетъ цѣлый рядъ практическихъ наставленій, большею частію весьма мѣткихъ и разумныхъ относительно физическаго и духовнаго воспитанія дѣтей. Знаніямъ Локкъ не придавалъ особеннаго значенія. „Добродѣтель и мудрость, говоритъ онъ, стоятъ выше, нежели знанія. Нужно научить мальчика прежде всего искусству укрощать свои страсти и порабощать волю разуму“. Этими словами Локкъ указывалъ на существенный недостатокъ тогдашнихъ школъ, въ которыхъ совершенно игнорировалось физическое и духовное *воспитаніе*. а ставились главною цѣлью „*познанія*, чистота и красота рѣчи“ (Штурмъ).

Школьное обученіе не есть только дрессировка ума ученика, путемъ сообщенія ему знаній, а есть вмѣстѣ съ тѣмъ и средство воспитанія дитяти: оно должно развить его духовныя способности, умъ, волю, образовать его чувствованія, выработать въ немъ полезныя привычки, наклонности, сбразующія его нравственный характеръ.

Идеалъ воспитанія, начертанный Локкомъ и его предшественниками, яснѣе обрисованъ былъ **Жанъ-Жакомъ Руссо** въ его сочиненіи: *„Эмиль или о воспитаніи“*. Огромная заслуга Руссо заключается именно въ томъ, что онъ съ необычайнымъ искусствомъ популяризировалъ педагогическія идеи своихъ предшественниковъ, сдѣлавъ ихъ достояніемъ всей грамотной массы.

Сочиненіе его представляетъ собой живой, увлекательный разсказъ, изложенный въ формѣ романа, въ которомъ повѣствуется о жизни и воспитаніи Эмиля, руководимаго постоянно своимъ наставникомъ—воспитателемъ. Повѣствованіе у него перемежается съ общими разсужденіями, въ которыхъ авторъ высказываетъ свои взгляды на тѣ или другіе вопросы воспитанія и обученія.

Въ своемъ „Эмилѣ“ Руссо даетъ образецъ нормальнаго, естественнаго, согласнаго съ „ходомъ природы“ воспитанія. „Наблюдайте природу, говоритъ онъ, и слѣдуйте тому пути, который она вамъ укажетъ“. Для самого Руссо высшимъ идеаломъ естественнаго воспитанія, который онъ принялъ за образецъ и при воспитаніи своего Эмиля, былъ извѣстный и всѣмъ грамотнымъ дѣтямъ *Робинзонъ Крузо*. „Существуетъ *только одна* книга, представляющая собою *удачнѣйшій* трактатъ естественнаго воспитанія. Эта книга будетъ первымъ чтеніемъ Эмиля и *единственно* она будетъ долгое время составлять всю его библіотеку. Книга эта — Робинзонъ Крузо. Пусть этотъ одинокій на своемъ необитаемомъ островѣ Робинзонъ, лишенный всякой помощи себѣ подобныхъ и всякихъ вспомогательныхъ въ трудѣ орудій, но доставляющій самъ себѣ однако не только все нужное для своего существованія, но и извѣстнаго рода комфортъ, — пусть этотъ находчивый въ безвыходномъ положеніи человѣкъ сдѣлается *идеаломъ нашего воспитанника*“.

Эмиль воспитывается и обучается исключительно путемъ личнаго опыта и наблюденія, наставникъ же только направляетъ, незамѣтно для воспитанника, его мышленіе, наблюденіе, опытъ на тѣ предметы, которые необходимо узнать ученику. Онъ изучаетъ не науки, а непосредственно изъ опыта тѣ явленія, предметы, факты, которые входятъ въ содержаніе данной науки. Такъ, изученіе географіи начинается съ изученія (составленія плана, карты) дома, сада, огорода, изученіе космографіи и астрономіи—съ наблюденій надъ свѣтилами, восходомъ и заходомъ солнца и пр., физики и химіи—съ простѣйшихъ опытовъ и т. д. „Я не люблю голословныхъ объясненій, говоритъ Руссо: молодые люди къ нимъ невнимательны и скоро забываютъ ихъ. Фактовъ, фактовъ побольше! Мы придаемъ слишкомъ много значенія словамъ“.—„Наши педагоги учатъ дѣтей словамъ, вѣчно словамъ, ничему болѣе, какъ только словамъ, а не какимъ-либо положительнымъ, реальнымъ знаніямъ“.

„Чтеніе есть бичъ дѣтства“—говоритъ Руссо,—поэтому до

12 лѣтъ онъ не даетъ книгъ Эмилю и не учитъ его читать до тѣхъ поръ, пока онъ самъ не заинтересуется книгой и не пожелаетъ научиться искусству чтенія. Вообще же въ дѣлѣ обученія, а также выработки взглядовъ, идей, воззрѣній, убѣжденій (въ томъ числѣ и религіозныхъ) Руссо совершенно раздѣляетъ мнѣніе, высказанное еще Монтэнемъ, что ученикъ ничего не долженъ принимать на вѣру, но всякое мнѣніе подвергать строгой критикѣ. „Воспитатель, говоритъ Монтэнь, долженъ ограничиться простымъ изложеніемъ предъ своимъ ученикомъ различныхъ мнѣній; если этотъ послѣдній въ состояніи сдѣлать изъ нихъ разумный выборъ, тѣмъ лучше для него; если же нѣтъ, то *пусть остается въ сомнѣніи*".

Изъ этихъ уже немногихъ замѣчаній можно видѣть, на сколько *искусственно* то воспитаніе, которое Руссо даетъ Эмилю. Онъ ставитъ своего „естественнаго человѣка" внѣ всякихъ культурныхъ условій, среди которыхъ живетъ человѣкъ, вслѣдствіе чего его воспитанникъ является существомъ фантастическимъ, искусственно придуманнымъ, а не живымъ, и потому хотя онъ воспитывается *для жизни*, но въ то же время какъ будто независимо отъ жизни, вдали отъ нея, для самого себя. Руссо даже не признаетъ школьнаго, общественнаго воспитанія, а только домашнее или „воспитаніе природою". Но и это домашнее воспитаніе обставлено у него такими искусственными, сложными условіями, что оно въ жизни почти непримѣнимо.

„Воспитатель (но не отецъ), говоритъ онъ, долженъ слить свое существо съ существомъ своего воспитанника, стать такимъ же ребенкомъ, какъ послѣдній. Онъ долженъ занять свое мѣсто при ребенкѣ съ перваго же дня его рожденія, не покидать его приблизительно въ теченіе двадцати пяти лѣтъ, быть вмѣстѣ его учителемъ и воспитателемъ".

Руссо, конечно, при этомъ имѣетъ въ виду человѣка „богатаго и знатнаго происхожденія" (каковъ и его Эмиль). Между тѣмъ общество всегда было болѣе озабочено воспитаніемъ массъ, народа, а не избранниковъ и баловней фортуны.

Изъ педагоговъ, посвятившихъ свою дѣятельность улучшенію *школьнаго, общественнаго* воспитанія, заслуживаютъ вниманія *Франке* и *Базедовъ*. Оба они были не теоретиками только педагогическаго дѣла, но и стремились провести свои идеи въ практику школьнаго обученія и воспитанія, и въ этомъ отношеніи оба они оказали весьма цѣнныя услуги своему времени.

Франке (1663—1727 г.) былъ организаторомъ и основателемъ многихъ различнаго типа школъ, получившихъ впослѣдствіи обширное развитіе и распространеніе въ Германіи, а затѣмъ и въ другихъ государствахъ Европы. Онъ первый стремился удовлетворить тѣмъ разнообразнымъ и практическимъ и научнымъ потребностямъ образованія, которыя нараждались въ то

время въ разныхъ классахъ общества. Такъ на ряду съ общераспространенными въ то время *латинскими* школами, онъ основалъ 1) т. наз., *бюргерскія* школы (городскія), для лицъ практическихъ профессій—купцовъ, мѣщанъ, ремесленниковъ; 2) *реальныя* училища (для дѣтей богатыхъ и знатныхъ лицъ); 3) *учительскія семинаріи*, для подготовки молодыхъ людей къ учительской дѣятельности; 4) *сиротскіе дома* (со школами) 5) *институтъ* и пансіонъ для дѣвицъ.

Цѣль этихъ учрежденій была преимущественно филантропическая, и средства, для открытія и содержанія этихъ школъ, доставлялись ему почти искючительно благотворительностью. Франке былъ священникъ. У церковной паперти ему приходилось постоянно встрѣчать массу нищихъ и бѣдныхъ дѣтей, брошенныхъ почти на произволъ судьбы. Франке съ сожалѣніемъ смотрѣлъ на будущность этихъ дѣтей и рѣшился помочь имъ, взявъ ихъ подъ свое покровительство и попеченіе. Сначала онъ въ извѣстные дни недѣли собиралъ ихъ къ себѣ въ домъ, кормилъ ихъ, бесѣдовалъ съ ними, поучалъ, отдавая на это дѣло всѣ свои средства. Но такъ какъ его личныя средства были очень скудны, то онъ открылъ сборъ пожертвованій. Прихожане его сочувственно отозвались на его призывъ и средства потекли. Франке накупилъ книгъ, пригласилъ учителей и устроилъ въ своемъ церковномъ домѣ школу. Школа быстро стала разрастаться; ее стали посѣщать и дѣти зажиточныхъ горожанъ. Пожертвованія также притекали отовсюду. Франке сначала нанялъ особое помѣщеніе для школы, а затѣмъ, по мѣрѣ усиленія средствъ, сталъ покупать дома и участки земли и строить на нихъ зданія для своихъ учрежденій (школъ, сиротскихъ домовъ, пріютовъ для дѣтей, вдовъ и др.).

Подъ конецъ жизни Франке, учрежденія его занимали огромный кварталъ, въ которомъ, кромѣ школъ, пріютовъ, были также и своя аптека, книжная лавка, даровая столовая и пр. Вообще дѣятельность этого почтеннаго человѣка можетъ служить живымъ примѣромъ того, что могутъ сдѣлать энергія, преданность и любовь къ дѣлу одного человѣка въ жизни общества.

Но Франке былъ піэтистъ (религіозный мистикъ) и главнѣйшей цѣлью всей его просвѣтительной дѣятельности было религіозное воспитаніе юношества. Отсюда и вытекаетъ своеобразный и односторонній духъ и строй его школъ. Учениковъ старались „безпрестанно упражнять въ молитвахъ; всѣми способами старались питать ихъ благочестивыми мыслями и христіанскими чувствами“, пріучая ихъ къ „тихой, благочестивой монастырской дисциплинѣ“. Ежедневно водили ихъ въ церковь, а въ воскресные дни и по два раза; утромъ и послѣ обѣда совершались также продолжительныя молитвы, сопровождаемыя проповѣдями, поученіями. Юное поколѣніе естественно не могло

раздѣлять настроенія и взглядовъ своего воспитателя, поэтому подчинялось его режиму неохотно и лишь внѣшнимъ образомъ, вслѣдствіе чего школы его развивали въ дѣтяхъ лишь наружное благочестіе, ханжество и лицемѣріе. Послѣ смерти Франке, уставъ его учрежденій въ этомъ отношеніи былъ кореннымъ образомъ переработанъ.

Въ зависимости отъ такого христіански-гуманитарнаго направленія его школъ находились и основныя правила инструкціи школьнаго обученія. Всякія физическія наказанія были безусловно изгнаны изъ школъ; учителямъ запрещалось даже выражать предъ учениками свой гнѣвъ и раздраженіе и рекомендовалось спокойное, ровное, благожелательное отношеніе къ ученикамъ,— что несомнѣнно составляетъ свѣтлую сторону учрежденій Франке.

Базедовъ (1723—1790) былъ ревностнымъ послѣдователемъ Руссо и первый сдѣлалъ попытку примѣнить его идеи къ школьному воспитанію (а не семейному, какъ дѣлалъ Руссо). Воспитательное учрежденіе, основанное Базедовымъ, носило названіе филантропина (вслѣдствіе гуманитарнаго, филантропическаго направленія его).

Учрежденіе это стремилось согласовать воспитаніе и обученіе „съ природою“ и естественными наклонностями и способностями каждаго ученика. Всякія принужденія къ обученію были здѣсь устранены; не допускались даже выговоры и замѣчанія. Дѣтей старались заохотить къ занятіямъ ласками, вызывая въ нихъ интересъ, расположеніе къ занятіямъ. Вслѣдствіе этого все обученіе носило характеръ игръ, забавъ, развлеченій.

Занятія велись всегда одновременно со всѣми; вопросы обращались всегда къ классу и отвѣты давалъ классъ. Экзаменъ также производился всему классу. Здѣсь не требовалось, чтобы *всѣ* ученики знали *все* изъ пройденнаго: каждому по желанію предоставлялось усвоять то, что соотвѣтствуетъ его силамъ, способностямъ, дарованіямъ.

Главнѣйшее вниманіе обращалось на развитіе *физическое*, поэтому дѣти большую часть времени проводили на открытомъ воздухѣ въ играхъ, гимнастическихъ упражненіяхъ, прогулкахъ. Учениковъ одѣвали въ свободныя матросскія рубахи, не стѣсняющія тѣла и движеній.

Въ классахъ и по *книгамъ* дѣти занимались мало, большая же часть занятій происходила на воздухѣ, на свободѣ. Языки изучались изъ практики, изъ разговоровъ, естествовѣдѣніе изъ наглядnаго созерцанія предметовъ и явленій (во время прогулокъ), при чемъ, изучая предметы, дѣти въ то же время и учились называть ихъ нѣмецкими, латинскими, французскими именами. Изученіе географіи начиналось черченіемъ плановъ дома, двора, мѣстности (какъ училъ своего Эмиля и Руссо).

Кромѣ того, дѣти обучались практическимъ ремесламъ (токарному, столярному и др.); много также обращалось вниманія на рисованіе, которое связывалось съ изученіемъ самыхъ разнообразныхъ наукъ. Все обученіе основывалось по возможности на чувственныхъ воспріятіяхъ и наглядномъ созерцаніи; такъ напр., желая ознакомить дѣтей съ латинскими названіями земледѣльческихъ орудій и способовъ ихъ употребленія, учитель приносилъ въ классъ модели плуга, бороны и пр., называлъ ихъ части, а затѣмъ разсказывалъ, что и какъ ими дѣлаютъ (говоря все по-латыни); дѣти запоминали названія и фразы и повторяли разсказъ учителя. Такимъ образомъ здѣсь примѣнялся дидактическій принципъ Коменскаго (при обученіи иностраннымъ языкамъ) „учить словамъ параллельно съ вещами". Вообще на развитіе внѣшнихъ чувствъ здѣсь обращалось особенное вниманіе (такъ какъ, по ученію Локка, они являются главнымъ источникомъ пріобрѣтенія знаній).

Слѣд., какъ видно изъ предыдущаго, Базедовъ стремился въ школьномъ обученіи примѣнить принципы, идеи Коменскаго, Локка, Руссо, и потому естественно, что какъ въ строѣ учебной жизни Филантропина, такъ и въ методахъ обученія, практиковавшихся въ немъ, было много разумнаго, правильнаго съ дидактической точки зрѣнія, чѣмъ и объясняется сочувствіе къ нему образованнаго общества того времени и восторженные отзывы о немъ даже такихъ мыслителей-философовъ, какъ Кантъ, а также и развитіе множества подобныхъ учрежденій въ Германіи.

Но школа Базедова имѣла и свои крупные недостатки:

1) Здѣсь слишкомъ много полагались на добрую волю дѣтей и потворствовали ихъ личнымъ склонностямъ и вкусамъ. Слѣд. воспитаніе *воли* и *нравственнаго характера* здѣсь находилось въ полномъ пренебреженіи, тогда какъ образованіе воли, характера, полезныхъ привычекъ составляетъ одну изъ главнѣйшихъ, хотя и труднѣйшихъ задачъ воспитанія. Въ обученіи здѣсь выдѣлялись лишь отдѣльныя единицы, которыя приковывали къ себѣ вниманіе педагоговъ и такимъ образомъ затушевывали собою остальную массу учащихся; слѣд. успѣхи класса были болѣе показные, чѣмъ дѣйствительные.

2) Стремленіе обратить всякое учебное занятіе въ игру, забаву, развлеченіе развивало въ дѣтяхъ легкій взглядъ на науку и трудъ, пріучало ихъ лишь къ удовольствіямъ, но не пріучало къ труду и серьезному отношенію къ наукѣ. Напримѣръ, показывая дѣтямъ рисунки животныхъ и птицъ, учитель заставлялъ дѣтей подражать крику животныхъ (рычать, мычать, каркать, лаять, ревѣть и пр.)—выходило забавно и смѣшно, но не педагогично.

Даже экзаменъ производился въ видѣ игры. Учитель напр. на задней сторонѣ доски рисовалъ что-нибудь (животное, часть

тѣла и пр.) и, обращаясь къ ученикамъ, говорилъ имъ, что онъ нарисовалъ животное или часть тѣла животнаго и предлагалъ имъ угадать то или другое. Ученики наперерывъ одинъ передъ другимъ перечисляли латинскія названія животныхъ или частей ихъ тѣла. Кто угадывалъ, тотъ получалъ, въ видѣ награды, лакомство (конфетку, кусочекъ сладкаго пирога и пр.).

Или учитель спрашиваетъ дѣтей, что они желаютъ, чтобъ онъ нарисовалъ имъ на доскѣ. Дѣти говорятъ ему по-латыни: *льва* (leonem). Учитель намѣренно рисуетъ имъ неправильно (напримѣръ, длинный клювъ, большія уши и пр.). Дѣти смѣются и поправляютъ его, указывая, чего у льва нѣтъ, что нарисовано не такъ, говоря все по-латыни.

3) Постоянное стремленіе *услаждать* обученіе, дѣлать его пріятнымъ, награждать ученика за всякій удачный отвѣтъ похвалой и лакомствомъ (конфеткой, печеньемъ, фруктами, сладкимъ пирогомъ и пр.) и съ педагогической и съ гигіенической точки зрѣнія является крайне неразумнымъ. Такіе пріемы вырабатываютъ изъ ученика только лакомку, баловня, червоугодника, не говоря уже о вредѣ для физическаго здоровья такихъ лакомствъ—наградъ.

4) Ложно и односторонне понимая *естественность* воспитанія, школа Базедова иногда сообщала дѣтямъ такія свѣдѣнія, о которыхъ говоритъ имъ, не рискуя оскорбить въ нихъ и стыдливость и нравственное чувство, преждевременно *).

5) Слабую сторону школы Базедова составляло также отсутствіе правильнаго религіознаго воспитанія. Самъ Базедовъ стоялъ въ отношеніи ко всѣмъ религіямъ на точкѣ полнаго безразличія. Онъ признавалъ только естественную религію, общечеловѣческую, отметая все, что составляетъ особенности отдѣльныхъ вѣроученій. Поэтому и для своего Филантропина онъ пытался выработать особенное религіозное ученіе, такое именно, въ которомъ рѣшительно ничего не было такого, „чего не могъ бы одобрить всякій богопочитатель (будь онъ христіанинъ, еврей, магометанинъ), съ точки зрѣнія своей религіи“. Онъ самъ придумалъ цѣлую систему своеобразныхъ религіозныхъ обрядностей, стихотворныхъ молитвъ, называя свою „литургію“ „общехристіанской“, „филантропической“. — Но въ глазахъ благомыслящихъ людей всѣ его измышленія казались лишь пустыми, смѣшными бреднями.

Такимъ образомъ попытки Франке и Базедова примѣнить къ школьному воспитанію и образованію идеи Монтэня, Локка,

---

*) Самъ Безедовъ говоритъ: „Мы сообщаемъ дѣтямъ *сущую истину* о рожденіи животныхъ и дѣтей. Мы не останавливаемся, разумѣется, на актѣ зарожденія существъ, а только на его послѣдствіяхъ, трудно переносимой беременности матери“ и пр.

Коменскаго, Руссо были весьма неудачны; у Франке образованіе приносилось въ жертву мистически религіозному воспитанію, у Базедова нравственное воспитаніе игнорировалось, а обученіе превращалось въ пустую забаву и безплодную трату времени. Поэтому естественно ихъ школы не могли удовлетворить общество.

Вопросъ этотъ впервые наиболѣе удачно и счастливо разрѣшенъ былъ швейцарскимъ педагогомъ, Гейнрихомъ Песталоцци, который потому и считается родоначальникомъ новѣйшей школы.

Гейнрихъ Песталоцци (1746—1827).

Песталоцци не былъ педагогомъ-теоретикомъ, строгимъ, холоднымъ мыслителемъ, поэтому онъ и не оставилъ послѣ себя стройнаго, систематическаго изложенія своихъ педагогическихъ идей. Въ своей педагогической дѣятельности онъ гораздо болѣе руководствовался психологическимъ чутьемъ, инстинктомъ, догадкой, пылкимъ воображеніемъ и страстной, безграничной любовью къ своему дѣлу, чѣмъ холоднымъ разсудкомъ, обдуманнымъ планомъ, точнымъ знаніемъ, методическимъ расчетомъ. Онъ шелъ какъ бы наугадъ, ощупью, безпрестанно творя, изобрѣтая, хватаясь попутно за все, что ему казалось разумнымъ, полезнымъ для дѣла. Его горячность, пылкость, увлеченіе не имѣли границъ и потому онъ самъ часто не могъ отдать себѣ яснаго отчета въ своихъ порывахъ и формулировать свои планы и идеи. Но онъ сумѣлъ найти себѣ достойныхъ помощниковъ—учителей, которые, угадывая мысли своего руководителя, спокойно и умѣло сводили ихъ въ систему и проводили въ школьную учебную жизнь. Самъ Песталоцци сознавался, что въ немъ совершенно нѣтъ того именно, что нужно для его дѣла. „Оно требовало громадной суммы денегъ, а онѣ у меня никогда не водились; оно требовало хладнокровнаго, спокойнаго обсужденія, а я былъ безпокойнѣйшій въ мірѣ человѣкъ; голова моя была до того горяча, что окружающіе думали, что она уже горѣла. Но для служенія моему дѣлу, я нашелъ людей въ высшей степени обладающихъ спокойствіемъ. Оно требовало знанія школы и хозяйства, а у меня не было ни того, ни другого. И всетаки я устоялъ на своемъ. Эти чудеса творитъ одна любовь; когда она есть, она имѣетъ силу божественную и не боится креста".

Въ юности своей онъ увлекался сочиненіями Локка, Коменскаго, Руссо (въ особенности послѣдняго) и потому у него съ этого времени уже зародилась идея служенія народу, стремленіе къ улучшенію его моральнаго и матеріальнаго быта, путемъ улучшенія его образованія и воспитанія, развитія его духовныхъ силъ, его самосознанія. Въ зрѣлыхъ лѣтахъ, испытавши свои силы на разныхъ поприщахъ (пастора, адвоката, хозяина и др.), онъ убѣдился, что не здѣсь его призваніе, что его поприще—

педагогическая дѣятельность, и онъ рѣшился послѣдовать тому влеченію, которое жило въ немъ съ юныхъ лѣтъ, рѣшился „быть учителемъ“. Но мысль его обратилась въ этомъ случаѣ не къ классамъ обезпеченнымъ, а къ массѣ простого народа, забитой, приниженной, прозябавшей во тьмѣ, невѣжествѣ, нищетѣ, и въ особенности къ дѣтямъ бѣднымъ, сиротамъ, брошеннымъ на произволъ судьбы, обреченнымъ на голодъ, нищету, невѣжество, пороки и преступленія. Прійти къ нимъ на помощь, помочь имъ сдѣлаться „людьми“ и полезными гражданами, развить ихъ духовныя силы и самосознаніе и такимъ образомъ подготовить къ борьбѣ за разумное, достойное человѣка существованіе стало задачею его жизни, и онъ отдался своему служенію съ непокобимой энергіей и беззавѣтнымъ самоотверженіемъ.

Онъ послѣдовательно содержалъ школы въ Нейгофѣ (своей дачѣ), Станцѣ, Бургдорфѣ, Ивердэнѣ. Въ первыхъ двухъ школахъ у него учились исключительно оборвыши, уличныя дѣти, сироты, бѣдняки. Средства содержанія школы были необычайно скудны; Песталоцци жилъ съ своими дѣтьми въ страшной нищетѣ, голодѣ и холодѣ, отдавая въ буквальномъ смыслѣ послѣднія крохи своимъ питомцамъ и самъ питаясь часто однимъ картофелемъ.—И при такихъ условіяхъ Песталоцци приходилось еще и учить дѣтей этихъ въ то время, какъ у него подчасъ не было рѣшительно никакихъ книгъ и пособій. Песталоцци приходилось изобрѣтать *свои* способы, методы, пріемы обученія. Но Песталоцци особенно и не нуждался въ книгахъ: онъ училъ дѣтей не книжнымъ знаніямъ, а живому наблюденію и познанію предметовъ и явленій реальнаго міра, училъ ихъ наблюдать, понимать, познавать и выражать свои мысли и знанія въ словѣ, а цѣлью всего этого было *общее развитіе духовныхъ силъ и способностей дитяти.* Любой предметъ, вещь, явленіе давали Песталоцци богатый матеріалъ для живыхъ и въ высокой степени плодотворныхъ бесѣдъ съ дѣтьми. „Предъ комнатными обоями,—говоритъ одинъ изъ его учениковъ (Рамзауеръ),—мы стояли часто по два и по три часа и говорили о нарисованныхъ тамъ фигурахъ и прорванныхъ мѣстахъ; мы разсматривали ихъ форму, число, положеніе и цвѣтъ и видѣнное или замѣченное нами выражали въ предложеніяхъ, все болѣе и болѣе сложныхъ“. Къ этому присоединялось иногда и рисованіе.

Учебными пособіями у него часто были лишь кусокъ мѣлу и грифельная доска, на которой дѣти чертили, рисовали, писали (и читали написанное); вмѣсто алфавита, употреблялись куски картона, на которыхъ Песталоцци самъ рисовалъ и писалъ буквы; по нимъ дѣти учились и читать и писать.

Здѣсь же, изыскивая способы одновременно занимать весь классъ, Песталоцци изобрѣлъ и свой знаменитый *механизмъ* массоваго обученія, способъ обученія всей группы одновременно,

состоящій въ томъ, что дѣти *въ тактъ*, хоромъ повторяли слова учителя и отвѣты на его вопросы. *)

Впослѣдствіи, въ бургдорфской и ивердэнской школахъ Песталоцци только шире развилъ и обработалъ основные принципы той системы, которая выработалась у него уже въ эту первоначальную эпоху его педагогической дѣятельности, примѣнивъ ихъ ко всѣмъ преподаваемымъ въ его школахъ общеобразовательнымъ, реальнымъ наукамъ.

Современники долгое время не могли понять сущности и цѣлей метода Песталоцци, который повидимому состоялъ лишь въ разговорахъ и бесѣдахъ съ дѣтьми, черченіи и рисованіи, упражненіяхъ въ счетѣ и въ языкѣ. Между тѣмъ результаты его обученія поражали всѣхъ необычайно: ученики Песталоцци удивляли всѣхъ своею общею развитостью, наблюдательностью, сообразительностью, находчивостью, основательностью знаній, вполнѣ сознательнымъ отношеніемъ къ дѣлу, вообще широкою дисциплиною ума и характера. Его ивердэнскій институтъ пріобрѣлъ извѣстность всемірную: къ нему присылали учениковъ не только изъ всѣхъ европейскихъ государствъ (въ томъ числѣ и изъ Россіи), но даже и изъ Америки. Сочиненія Песталоцци были переведены на языки всѣхъ образованныхъ народовъ. **) Изъ сочиненій его наибольшую извѣстность пріобрѣли: „Лингардъ и Гертруда“ и „Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей“.

Сущность педагогическихъ идей Песталоцци. Сущность педагогическихъ воззрѣній Песталоцци, на сколько они могутъ быть формулированы по его сочиненіямъ, сводится къ слѣдующимъ основнымъ положеніяиъ:

1. Воспитаніе должно начинаться съ колыбели, оно „должно быть отнято у слѣпой природы и передано въ руки разумной силы“ (матери).

2. Искусство воспитанія должно согласоваться съ „ходомъ природы“, быть помощникомъ ея.

3. Цѣлью воспитанія должно быть „всестороннее“ развитіе духовныхъ силъ человѣка, „возвышеніе внутреннихъ силъ человѣческой природы до истинно-человѣческой мудрости“. Силы же развиваются посредствомъ цѣлесообразныхъ *упражненій*. (Въ этомъ пунктѣ П. особенно рѣзко отличается отъ своихъ пред-

---

*) Рамзауеръ такъ описываетъ этотъ пріемъ его. Указывая на шпалеры комнаты, П. спрашивалъ: „Дѣти, что вы видите?“—Дыру въ стѣнѣ,—отвѣчаютъ они.—„Хорошо, *говорите за мной*: Я вижу дыру въ обояхъ; за дырой я вижу стѣну. Я вижу фигуру на обояхъ; я вижу черныя фигуры на обояхъ; я вижу круглыя, черныя фигуры на обояхъ“ и т. д.—Такой пріемъ П. примѣнялъ при всѣхъ бесѣдахъ съ дѣтьми.

**) Его сочиненія, подъ заглавіемъ: „Песталоцціева метода о бученія“, были уже въ 20-хъ годахъ прошлаго столѣтія извѣстны и въ Россіи.

шественниковъ, у которыхъ на первомъ планѣ стояло сообщеніе *знаній* и къ тому же преимущественно *книжныхъ*).

4. Воспитаніе должно образовать *человѣка*, развивать свойства общечеловѣческія; сословное и спеціальное образованіе должны быть подчинены общечеловѣческому.

5. Ученіе должно начинаться съ упражненій простѣйшихъ и ближайшихъ.

6. Всякое познаніе должно исходить изъ наглядnаго созерцанія, чувственнаго воспріятія посредствомъ наблюденія. „Когда я оглядываюсь,—говоритъ Песталоцци,—и спрашиваю себя: Что же я собственно сдѣлалъ на пользу человѣческаго образованія?—то вижу, что я прочно установилъ главнѣйшее дидактическое положеніе въ признаніи наглядности, какъ абсолютнаго основанія всякаго познанія". Наглядное обученіе, посредствомъ *психологически* расположенныхъ упражненій, должно *постепенно* направлять ребенка къ различнымъ моральнымъ, эстетическимъ и интеллектуальнымъ созерцаніямъ.— Цѣль наглядныхъ упражненій—составленіе ясныхъ и точныхъ *понятій* о предметахъ.

7. Познаніе предмета обнимаетъ собою три стороны его: 1) *форму* (внѣшніе признаки), 2) *количество* и 3) *названіе* его, поэтому *форма*, *число* и *языкъ* суть три основныя категоріи, къ которымъ и должно быть направлено мышленіе дитяти.—Пособіемъ къ изученію *формъ* предметовъ служитъ *черченіе* и *рисованіе*, а то и другое подготовляетъ дѣтей и къ *письму*.— Опредѣленіе *числа*, количества и упражненія въ *счисленіи* есть подготовительная ступень къ изученію математическихъ наукъ. Изученіе *названій* обогащаетъ *языкъ* дитяти и научаетъ ясному и точному словесному выраженію мыслей.

8. Кромѣ *знаній*, ученье должно сообщать ученику и необходимыя *умѣнья*, физическіе *навыки*, ловкость во внѣшней, технической дѣятельности, ибо человѣкъ долженъ не только „знать и умѣть размышлять о своихъ нуждахъ и желаніяхъ, но также умѣть и дѣйствовать ради нихъ"; а практическая ловкость зависитъ не столько отъ количества знаній, сколько отъ общаго развитія физическихъ и духовныхъ силъ.

9. Образованіе не должно быть голословнымъ заучиваніемъ книжнаго текста, а должно основываться на фактахъ и ясныхъ, точныхъ реальныхъ знаніяхъ. Поэтому и развитіе *религіозныхъ* понятій и чувствъ въ ребенкѣ должно основываться не на заучиваніи молитвъ и текстовъ, а на живомъ *примѣрѣ* и *подражаніи*. Первымъ примѣромъ дожна быть для него мать. Прежде, чѣмъ ребенокъ научится *любить* Бога, *вѣровать* въ Него, *повиноваться* Ему, *благодарить* Его, въ немъ должны быть развиты чувства довѣрія, любви, благодарности, повиновенія въ отношеніи къ людямъ, а такимъ ближайшимъ къ ребенку человѣкомъ является его мать.

Такимъ образомъ Песталоцци, какъ видимъ, въ своей педагогической системѣ намѣтилъ уже всѣ тѣ основные дидактическіе принципы обученія, которые являются господствующими и въ нашихъ современныхъ школахъ.

Сообразно основнымъ своимъ педагогическимъ воззрѣніямъ, Песталоцци въ число школьныхъ предметовъ допускалъ только науки положительныя: физику, естествовѣдѣніе, антропологію (подъ которой онъ разумѣлъ анатомію), исторію, географію, ариѳметику, геометрію и родной языкъ; изъ чуждыхъ языковъ допускался только французскій. Науки схоластическія (формальныя), каковы: діалектика, риторика, піитика, логика, философія, а также латинскій и греческій языки, у него совершенно исключались изъ курса. Тѣмъ самымъ Песталоцци впервые 1) положилъ начало *реальному* образованію въ собственномъ смыслѣ (которое впослѣдствіи осуществлено было въ среднихъ, такъ называемыхъ, *реальныхъ школахъ*); 2) провелъ въ школу принципъ *національнаго* воспитанія (взамѣнъ прежняго космополитическаго, мистически религіознаго, — католическаго, протестантскаго и пр.), а это имѣло впослѣдствіи громаднѣйшее вліяніе на направленіе всей жизни германскаго народа.

Методы обученія Песталоцци также употреблялъ своеобразные. Собственно, такъ называемый, нынѣшній эвристическій методъ (наведенія) Песталоцци примѣнялъ рѣдко, потому что пріемы эти требуютъ огромной затраты времени (а въ рукахъ неумѣлаго учителя они могутъ превратиться въ безконечное пустое, безплодное словоговореніе); а потому и самъ онъ прибѣгалъ къ нему только тогда, когда нужно было привлечь или усилить вниманіе класса къ данномъ предмету. Вообще же онъ предпочиталъ свой методъ *хороваго* обученія, по которому дѣти *хоромъ* и даже подъ *тактъ* учителя произносили извѣстныя фразы или повторяли слова учителя. Учитель предлагалъ дѣтямъ вопросъ и выслушивалъ ихъ отвѣты; если кому-нибудь изъ учениковъ удавалось дать вполнѣ правильный и по содержанію и по формѣ (языку) отвѣтъ, учитель заставлялъ дѣтей хоромъ повторить его. Если правильнаго отвѣта не получалось, то учитель дополнялъ, исправлялъ его, а иногда и самъ давалъ отвѣтъ и заставлялъ дѣтей повторить. Такой пріемъ Песталоцци употреблялъ потому, что у него *всякое обученіе* связывалось всегда съ обученіемъ *родному языку:* онъ главнымъ образомъ обращалъ вниманіе на выработку у дѣтей умѣнья ясно, точно, вполнѣ логично и правильно выражать свои мысли и знанія. А обученіе языку, какъ извѣстно, всегда совершается путемъ *механическимъ*, путемъ заучиванія словъ, выраженій, оборотовъ рѣчи и пр.

Песталоцци принадлежитъ также честь введенія въ школы, такъ называемыхъ, **предметныхъ бесѣдъ** или *наглядного обученія*,

въ тѣснѣйшемъ смыслѣ этого слова. Для выработки у дѣтей ясныхъ представленій и понятій, а также для развитія у нихъ рѣчи, языка, Песталоцци практиковалъ въ своихъ школахъ бесѣды съ дѣтьми о различныхъ предметахъ окружающаго ихъ міра. Дѣти подъ руководствомъ учителя разсматривали предметъ въ натурѣ или чертежѣ, рисункѣ, модели, изучали его признаки и свои наблюденія излагали въ правильныхъ предложеніяхъ, а затѣмъ, связывая другъ съ другомъ предложенія, излагали результаты бесѣды въ одномъ сложномъ стройномъ разсказѣ.

Эти *предметныя* бесѣды впослѣдствіи также получили въ германскихъ школахъ необычайно широкое распространеніе. Песталоцци на предметныхъ бесѣдахъ разсматривалъ преимущественно тѣло человѣка, но позднѣйшіе нѣмецкіе педагоги (Гарнишъ, Грассманъ, Дистервегъ, Шольце, Эрлихъ, Денцель, Краузе, Вурстъ, Накке и др.) расширили выборъ предметовъ, создавши рядъ разнообразныхъ системъ для предметныхъ уроковъ. У нѣкоторыхъ педагоговъ (Любена, Фогеля, Беме) наглядное обученіе тѣсно слилось съ обученіемъ грамотѣ, счисленію, рисованію въ, такъ называемомъ, *наглядно-звуковомъ* методѣ.

Не менѣе важная заслуга Песталоцци заключается также и въ томъ, что онъ преобразовалъ, такъ сказать, духъ старой школы и школьнаго преподаванія. Школа для него была орудіемъ не только *обученія*, но и воспитанія и „всесторонняго“ гармоническаго развитія въ дѣтяхъ и тѣла и духа. Въ основу школьнаго обученія и воспитанія, равно какъ и семейнаго, онъ полагалъ не чувство *страха* и рабскаго подчиненія, не систему угрозъ и наказаній, а чувство любви, материнскаго попеченія о дѣтяхъ. „Любовь это сила божественная“, говоритъ онъ: „она, посредствомъ ухода и попеченія, развиваетъ въ ребенкѣ все прекрасное и доброе, хранящееся въ человѣческой природѣ“. Самъ Песталоцци дышалъ любовью къ дѣтямъ безграничною, доводя свою заботливость, попеченіе о нихъ поистинѣ до высокаго героизма и самоотверженія.

Песталоцци первый поставилъ школьное обученіе на „прочныя психологическія основы“. Школы его впервые наглядно показали, какую громадную способность пониманія и развитія могутъ обнаруживать дѣти съ самыхъ малыхъ лѣтъ, если только обученіе строго согласуется съ законами психологіи дѣтской души, и тѣмъ самымъ онѣ въ корнѣ подорвали то заблужденіе старой школы, что дѣти будто бы способны усвоять ученіе только памятью, что разсудокъ у нихъ еще спитъ, слѣд. разумно, сознательно воспринимать науку имъ не по силамъ. Съ этого времени старый способъ механическаго заучиванія уроковъ, безъ пониманія смысла, содержанія ихъ, былъ осмѣянъ и заброшенъ навсегда. *Сознательность, осмысленность* стали съ этого времени краеугольнымъ камнемъ, основою всякаго обученія.

Но явились и вредныя крайности увлеченія методомъ Песталоцци, особенно его *предметными уроками*. Въ то время какъ въ германскихъ школахъ на *предметныхъ бесѣдахъ* стали усиленно стремиться къ искусственному выращиванію у дѣтей *разсудочной* (отвлеченной) способности, путемъ разнообразныхъ чисто логическихъ, абстрактныхъ упражненій мышленія ихъ;*) въ школахъ американскихъ наоборотъ чуть не съ трехъ—четырехъ лѣтъ стали обременять дѣтей огромною массою всякихъ реальныхъ знаній, благодаря чему дѣти американцевъ съ раннихъ лѣтъ уже обнаруживаютъ поистинѣ феноменальное богатство знаній и умственное развитіе, но это преждевременное усиленное духовное ихъ развитіе часто весьма гибельно отражается на ихъ физическомъ развитіи и здоровьѣ**).

Слабой стороной метода Песталоцци было между прочимъ обученіе родному языку, хотя этому предмету онъ придавалъ наибольшее значеніе (потому что „владѣть рѣчью, говоритъ онъ, значитъ владѣть искусствомъ необъятнымъ"). Обученіе языку, въ связи съ обученіемъ чтенію, у него начиналось съ заучиванія звуковъ и ихъ разнообразныхъ сочетаній, а затѣмъ буквъ и безчисленныхъ складовъ (механически, со словъ учителя); когда дѣти приступали къ чтенію, имъ давались для такого машинальнаго заучиванія безконечные ряды именъ („названій") историческихъ, географическихъ, всѣхъ областей естествовѣдѣнія, а также общественныхъ должностей и пр. (всѣхъ такихъ отдѣловъ, по которымъ распредѣлялись эти „названія", у него было круглымъ счетомъ *двѣсти*). Такимъ образомъ Песталоцци, въ противорѣчіе самому себѣ, нерѣдко впадалъ въ крайности чисто *механическаго* обученія.

Вообще заслуга Песталоцци не столько въ томъ, что онъ вполнѣ выработалъ методы обученія, сколько въ томъ, что онъ далъ намъ *идею* метода и доказалъ возможность примѣненія его въ школьномъ обученіи, хотя въ практикѣ своей онъ часто впадалъ въ крупныя ошибки и противорѣчія.

Идеи же его оказали огромное вліяніе на дальнѣйшія судьбы школы; послѣдовательно разрабатываемыя позднѣйшими педагогами, онѣ привели школу къ тому состоянію, въ которомъ мы находимъ ее въ настоящее время. Поэтому Песталоцци справедливо именуется отцомъ современной педагогіи.

Со временъ Песталоцци, получаетъ начало своего развитія особая наука, извѣстная подъ именемъ **педагогической психологіи**, которая стремится строго согласовать и обученіе и воспитаніе съ *законами физіологическаго и психологическаго развитія человѣка*.

---

*) Объ этого рода упражненіяхъ можетъ отчасти дать понятіе книга Водовозова: „Предметы обученія въ народной школѣ".

**) Бриггемъ. О вліяніи умственныхъ упражненій на здоровье дѣтей.

Основные законы физическаго и духовнаго развитія человѣка, въ примѣненіи ихъ къ школьному обученію.

Соотношеніе между духовнымъ и физическимъ развитіемъ человѣка. Душа и тѣло въ человѣкѣ неразрывно связаны другъ съ другомъ и проявляютъ свою дѣятельность въ постоянномъ, непрерывномъ взаимодѣйствіи и взаимоотношеніи. Какъ извѣстныя душевныя состоянія неизбѣжно отражаются на *организмѣ*, также точно и физическія состоянія неизбѣжно влекутъ за собою соотвѣтственныя измѣненія въ душевномъ настроеніи. Такъ, напр., страхъ, гнѣвъ, горе, радость рѣзко выражаются въ разнообразныхъ физіологическихъ измѣненіяхъ, каковы: дрожь, мертвенная блѣдность и искаженіе чертъ лица, расширеніе глазныхъ орбитъ *(страхъ)*; краска лица, блескъ глазъ, судорожное сжатіе бровей и челюстей (скрежетъ), порывистыя движенія, рѣзкіе тоны голоса *(гнѣвъ)*; смѣхъ, живая игра мускуловъ лица, блескъ глазъ, мягкость голоса *(радость)* и т. п. Точно также напр. ощущеніе холода, голодъ, физическія боли, утомленіе вызываютъ мрачное, подавленное, угнетенное настроеніе духа, апатію, озлобленіе и пр.; тогда какъ утоленіе голода, согрѣваніе тѣла, успокоеніе болей, отдыхъ послѣ усталости возбуждаютъ пріятное чувство удовольствія и свѣтлое повышенное настроеніе духа. Здоровый человѣкъ просыпается утромъ всегда съ большимъ запасомъ и физической энергіи и душевныхъ и умственныхъ силъ; къ концу же дня, когда наступаетъ физическая усталость, слабѣютъ вмѣстѣ съ тѣмъ и душевныя силы, а затѣмъ наконецъ и тѣло и духъ переходятъ въ состояніе полной неподвижности, покоя, бесознательности во время сна.

Связь между психическими и физіологическими явленіями на столько сильна, что если нѣтъ однихъ, то нѣтъ и другихъ: если нѣтъ физіологическихъ измѣненій, обыкновенно сопровождающихъ извѣстное душевное состояніе, то нѣтъ слѣд. и тѣхъ психическихъ явленій, какими вызываются данныя физіологическія измѣненія. Если человѣкъ сдерживаетъ *внѣшнія* проявленія своего *гнѣва*, то онъ этимъ физіологическимъ актомъ парализуетъ и самое чувство, психическое состояніе. Если человѣкъ въ минуты сильнаго горя способенъ радостно улыбнуться, это значитъ, что онъ *подавилъ* свое чувство и оно ослабѣло въ немъ.

По общему мнѣнію такихъ мыслителей, какъ Дарвинъ, Вундтъ, Спенсеръ, Бенъ и др., самыя психическія явленія существуютъ лишь на столько, на сколько они воплощаются въ

тѣхъ или иныхъ физіологическихъ процессахъ; слѣд. извѣстныя мускульныя движенія, сопровождающія данное психическое состояніе не есть только *внѣшнее* его выраженіе, а *существенная часть* его, безъ которой оно и не можетъ быть.

„Въ нашемъ сознаніи, говоритъ Вундтъ, нѣтъ ничего, что не имѣло бы основъ въ извѣстныхъ физическихъ процессахъ, и то, что мы называемъ „душею", есть лишь *внутреннее* бытіе той самой единицы, которую съ внѣшней ея стороны мы называемъ „тѣломъ". *)

„Обыкновенно принято думать, говоритъ У. Джемсъ, что психическое впечатлѣніе вызываетъ эмоцію, а послѣдняя влечетъ за собою извѣстное тѣлесное проявленіе. По моему же наоборотъ: тѣлесное возбужденіе слѣдуетъ *непосредственно* за воспріятіемъ вызвавшаго его факта, а сознаніе нами этого возбужденія въ то время, какъ оно совершается, и есть эмоція".—„Но, устанавливая такую *зависимость* психическихъ явленій отъ причинъ чисто физическихъ (прибавляетъ тотъ же авторъ), наука тѣмъ самымъ не объясняетъ еще *природы* и *сущности* процессовъ сознанія (психическихъ явленій) и, по мнѣнію большинства, коренная сущность сознанія *никогда не можетъ быть* раціональнымъ образомъ *объяснена* изъ какихъ-либо *матеріальныхъ* причинъ, поэтому ученіе это не есть еще грубый *матеріализмъ*". **)

Слѣд. душевныя силы и способности (умъ, воля, чувство, душевная энергія) всегда находятся въ тѣснѣйшей зависимости отъ тѣхъ или иныхъ состояній организма. Правильныя отправленія и проявленія ихъ возможны только при совершенно здоровомъ, нормальномъ состояніи тѣла. Всякія болѣзненныя явленія въ организмѣ, утомленіе, истощеніе ослабляютъ въ то же время и умственныя силы, обезсиливаютъ волю, подавляютъ духъ, развивая въ немъ апатію, вялость, равнодушіе, меланхолическое настроеніе и пр., т. е. приводятъ человѣка въ то именно состояніе, при которомъ онъ становится неспособнымъ совершенно къ какой бы то ни было умственной и физической работѣ.

Этого основного закона человѣческой жизни никогда не должна забывать и школа. Школьное ученіе для ребенка есть тяжелый трудъ, требующій отъ него огромнаго напряженія не только умственныхъ, но и физическихъ силъ. Ученье требуетъ усидчивости, т. е. неестественнаго, напряженнаго положенія тѣла (мускуловъ), а умственная работа требуетъ крайняго напряженія нервной системы. Поэтому чрезмѣрное злоупотребленіе учебнымъ трудомъ можетъ вызвать въ дѣтяхъ переутомленіе и мускульной и нервной системы, результатомъ чего неизбѣжно явится апатія, болѣзненная вялость и духа и тѣла, неспособность къ работѣ, разсѣянность, небрежность, лѣнь и пр.

*) Вильгельмъ Вундтъ. Основанія физіологической психологіи.
**) Уильямъ Джемсъ. Психологія.

Школа должна не задерживать физическое развитіе ребенка, а всѣми средствами помогать ему, потому что оно главнѣйшій источникъ, основа и всей психической дѣятельности человѣка. Поэтому учебный трудъ въ школахъ долженъ всегда правильно чередоваться съ нормальнымъ отдыхомъ, свободными движеніями, играми, гимнастическими упражненіями и вообще такими занятіями, которыя даютъ отдыхъ и мускуламъ и нервамъ, разгоняютъ усталость, укрѣпляютъ силы (рукодѣлія, рисованіе, музыка, пѣніе, танцы, ручной трудъ, гимнастика, игры и т. п.).

Въ школахъ это до нѣкоторой степени и достигается установленіемъ нормальныхъ рабочихъ часовъ (уроковъ), перемѣнами, взаимнымъ чередованіемъ различныхъ предметовъ преподаванія и пр. Но учитель, помимо этого, на урокахъ внимательно слѣдитъ за общимъ состояніемъ и настроеніемъ своего класса и если онъ замѣчаетъ въ дѣтяхъ признаки утомленія, вялости, разсѣянности, то долженъ сейчасъ же прервать на нѣсколько минутъ свой урокъ и принять мѣры къ оживленію класса, освѣженію силъ учащихся.

Законъ гармоническаго развитія душевныхъ способностей. Ребенокъ съ младенчества уже носитъ въ себѣ задатки всѣхъ тѣхъ духовныхъ способностей, которыя дѣйствуютъ въ человѣкѣ въ зрѣломъ возрастѣ. Но въ младенчествѣ эти способности находятся еще въ зачаточномъ состояніи, какъ и физическія силы и органы чувствъ (зрѣнія, слуха и пр.). По мѣрѣ того, какъ ребенокъ растетъ и крѣпнетъ въ своихъ физическихъ силахъ, развиваются и крѣпнутъ и его духовныя способности: сознаніе, воля, умъ, память, воображеніе, разсудокъ, разумъ. Хотя эти способности дѣйствуютъ и проявляются не во всѣ возрасты человѣка одинаково, въ равной мѣрѣ, тѣмъ не менѣе въ природѣ и здѣсь, какъ и вездѣ, строго сохраняется законъ равновѣсія силъ, законъ гармоническаго, равномѣрнаго, послѣдовательнаго развитія. Какъ равномѣрно развиваются въ нормальномъ ребенкѣ его физическіе органы, его мускулы, нервы, кости, мозгъ, сердце, легкія и пр., такъ же одновременно, параллельно другъ съ другомъ развиваются и духовныя способности.

Физіологическая жизнь въ ребенкѣ проявляется прежде, чѣмъ духовная (въ собственномъ смыслѣ) потому естественно, что послѣдняя есть продуктъ первой, результатъ накопленія чисто физіологическихъ ощущеній. Отсюда же естественно и то, что первыми проявленіями психической жизни дитяти должны быть тѣ ея акты, которые имѣютъ характеръ болѣе физіологическій: чувствованія, потребности, желанія, стремленія (элементы воли).

Съ развитіемъ органовъ умственной дѣятельности (мозговыхъ центровъ) и накопленіемъ матеріала мышленія (ощущеній), въ ребенкѣ пробуждается и собственно духовная, *умственная*,

жизнь—дѣятельность памяти, воображенія и разсудка (разума). О раннемъ пробужденіи воображенія у дѣтей свидѣтельствуетъ уже то напр., что дѣти даже самыя малыя обыкновенно съ большимъ интересомъ слушаютъ то, что разсказываютъ имъ взрослые, особенно любятъ слушать сказки и потому именно, что ихъ причудливые, необычайные, новые для дѣтей образы, картины, коллизіи даютъ богатую пищу дѣтскому воображенію. Они съ необычайнымъ увлеченіемъ предаются играмъ (въ особенности *своимъ*, ими самими придуманнымъ) потому, очевидно, что тутъ дается полный просторъ ихъ творческой фантазіи и живому, дѣятельному воображенію—создавать, комбинировать самыя разнообразныя сцены, положенія, картины,—въ чемъ несомнѣнно выражается лишь естественная потребность извѣстной духовной дѣятельности (упражненія присущей имъ духовной силы фантазіи и воображенія).

О пробужденіи разсудочной способности у дѣтей свидѣтельствуетъ то, что дѣти съ раннихъ уже лѣтъ *задумываются* надъ многими явленіями, стараются угадать ихъ, уяснить себѣ ихъ причины, значеніе, цѣль: зачѣмъ это? для чего то? что это? и пр. Отвѣты взрослыхъ на эти вопросы возбуждаютъ у дѣтей обыкновенно живѣйшій интересъ*). Загадочную игрушку ребенокъ непремѣнно разломаетъ, стараясь доискаться причинъ загадочнаго для него факта. Словомъ ребенокъ не пассивно воспринимаетъ явленія внѣшняго міра, а всегда старается болѣе или менѣе ихъ осмыслить, уразумѣть, уяснить собственнымъ разумомъ. Конечно, не ко всѣмъ явленіямъ и фактамъ своей жизни ребенокъ (какъ и всякій человѣкъ) относится такъ сознательно. Привычка въ насъ часто заглушаетъ разумъ. Мы такъ привыкаемъ считать многіе факты и явленія природы и жизни чѣмъ то обычнымъ, естественнымъ, нормальнымъ, что намъ и въ *мысль не приходитъ* задаться вопросомъ: отчего, зачѣмъ это? Люди тысячи лѣтъ наблюдали паденіе яблока съ дерева, и тѣмъ не менѣе только необычайный геній Ньютона могъ преодолѣть своимъ разумомъ эту силу *привычнаго*, пассивнаго воспріятія и задаться вопросомъ: отчего же яблоко падаетъ *на землю?*—Точно также и ребенокъ, въ силу привычки, относится ко многимъ вещамъ пассивно, не осмысливая ихъ, но это не значитъ, что онъ и *не способенъ* ихъ осмысливать; это показываетъ только, что умственнымъ развитіемъ его нужно *руководить, направляя* его *мысль* на тѣ или иные факты и помогая ему осмысливать ихъ.

Изъ духовныхъ способностей человѣка память и вообра-

---

*) Въ печати существуетъ даже спеціальная дѣтская литература, стремящаяся удовлетворить этой именно потребности дѣтей, напр. «Отвѣты на вопросы дѣтей», «Отчего и почему», «Какъ и отчего», «Почему и потому», и пр.

женіе несомнѣнно развиваются ранѣе, чѣмъ разсудочная способность или способность *мышленія* въ собственномъ смыслѣ. Но это и естественно. Память и воображеніе способности пассивныя: память хранитъ образы, признаки предметовъ, а воображеніе комбинируетъ ихъ въ новыя формы по законамъ чисто *внѣшнихъ* ассоціацій; разсудокъ же, разумъ комбинируетъ представленія и понятія по законамъ ихъ *внутреннихъ* соотношеній, причинности, а для этого нуженъ уже значительный запасъ впечатлѣній, опыта, знаній, а еще болѣе, развитіе *энергіи* мышленія, т. е. способности *преодолѣвать* указанную выше *привычку къ пассивному воспріятію впечатлѣній.*

Поэтому память, какъ способность пассивная, не можетъ подлежать развитію въ человѣкѣ до предѣловъ произвольно желательныхъ, потому что память съ накопленіемъ знаній, въ значительной степени утрачиваетъ способность *сохраненія* впечатлѣній: здѣсь одни впечатлѣнія какъ бы вытѣсняютъ другія и потому огромная часть нашихъ знаній, пріобрѣтенныхъ механически, одной памятью (годы, числа, слова, имена, факты и пр.) впослѣдствіи мало по-малу тускнѣютъ въ ней, забываются и исчезаютъ безслѣдно. „Въ процессѣ накопленія знаній, говоритъ Бенъ, неизбѣжно должно наступить время, когда *вся* свободная сила памяти потребуется только на то, чтобы *сохранить* уже пріобрѣтенное; когда мы теряемъ уже столько, сколько пріобрѣтаемъ *).

То же, что осмыслено разумомъ, приведено въ прочныя связи, претворено въ *идеи*, навсегда остается въ насъ, въ нашемъ умѣ, сознаніи, входя въ составъ нашего міросозерцанія, нашихъ воззрѣній, убѣжденій, понятій; а потому разумъ человѣческій неограниченъ въ предѣлахъ своего развитія: чѣмъ больше запасъ знаній, осмысленныхъ разумомъ, тѣмъ больше изощряется его сила, расширяется сфера его дѣятельности. Слѣд. въ духовномъ развитіи человѣка важную роль играютъ не голые факты знаній, а тѣ идеи, которыя извлекаются изъ этихъ знаній. Факты, обобщенные въ понятія, освѣщенныя идеями, становятся принадлежностью не памяти только, а и разума, а потому и сохраняются въ нашей душѣ прочнѣе. Факты, которыми доказывается *идея* шарообразности или вращенія земли, сохраняются въ душѣ нашей на столько, на сколько прочно живетъ въ ней самая идея, *убѣжденіе* въ этомъ. Спряженіе какого-нибудь греческаго или славянскаго архаическаго глагола, усвоенное механически памятью, можетъ быстро исчезнуть изъ нея, но освѣщенное *идеей* образованія формъ глагола въ *языкахъ* вообще, навсегда сохранится въ нашемъ умѣ вмѣстѣ съ самой идеей. Если мы составили себѣ вполнѣ ясное *понятіе* о причинахъ и значеніи

*) Бенъ А. Душа и тѣло.

удѣльно-вѣчевой системы на Руси, то идеи эти, равно какъ и тѣ главнѣйшіе факты, на которыхъ покоится это воззрѣніе, убѣжденіе, идея, не могутъ быть забыты нами.

Поэтому то изъ области наукъ должно быть сообщаемо дѣтямъ только то *существенное*, что даетъ имъ общія понятія, воззрѣнія, убѣжденія, *идеи*, составляющія основу ихъ міросозерцанія. Школа должна заботиться не о накопленіи лишь балласта знаній, не осмысливаемыхъ сознаніемъ (какъ то дѣлала старая школа), а о развитіи духовныхъ силъ и способностей дитяти, *посредствомъ* сообщенія ему разнообразныхъ знаній. Въ этомъ процессѣ пріобрѣтенія знаній должны соотвѣтственнымъ образомъ развиваться способности и памяти и воображенія, но главнѣйшею способностью, подлежащею особенно тщательному развитію, является *разсудочная* способность или способность *мышленія*, которая главнымъ образомъ и отличаетъ человѣка, какъ разумное существо, отъ всего міра низшихъ, не разумныхъ существъ.

Послѣ всего сказаннаго становится понятнымъ, какую грубую ошибку дѣлала старая школа, основывая ученіе только лишь на *памяти* и не допуская въ ребенкѣ способности осмысленнаго, сознательнаго отношенія къ наукѣ, способности пониманія. Психическія наблюденія наоборотъ убѣждаютъ насъ, что ребенокъ въ состояніи весьма многое осмысливать, лишь бы то, что ему сообщается, не превышало общаго уровня его знаній, опыта, его развитія.

Нельзя, конечно, заставлять ребенка переносить большія, непосильныя ему тяжести, но въ то же время можно и даже необходимо предлагать ему легкія, посильныя для него физическія упражненія, потому что они могутъ укрѣпить и развить его силы. Крестьянскій мальчикъ съ самыхъ малыхъ лѣтъ принимаетъ посильное участіе въ физическомъ трудѣ своей семьи и такимъ путемъ изъ него постепенно вырабатывается здоровый, сильный работникъ—хозяинъ. Точно также нельзя предлагать ребенку умственную работу, непосильную для его ума, но въ то же время это не исключаетъ полезности и необходимости *посильной* для него умственной работы съ самыхъ малыхъ лѣтъ, если мы хотимъ укрѣпить и развить его умственныя силы.

Законы умственнаго развитія. Каждый человѣкъ въ своемъ индивидуальномъ развитіи проходитъ приблизительно тотъ же процессъ, который пережило человѣчество въ своемъ историческомъ развитіи. Вся современная культура вырабатывалась въ исторіи человѣчества исподволь, послѣдовательно, постепенно, по мѣрѣ накопленія опыта, знаній, наблюденій, преемственно передаваемыхъ отъ одного поколѣнія къ другому. Современная наука явилась не вдругъ; ей предшествовалъ многовѣковой періодъ наблюденій и изученій отдѣльныхъ ея фактовъ, явленій.

Прежде, чѣмъ явилась система Коперника, должны были пройти десятки вѣковъ отдѣльныхъ наблюденій надъ небесной сферой у всѣхъ болѣе или менѣе культурныхъ народовъ, начиная съ древнѣйшихъ индійцевъ, финикіянъ, арабовъ и кончая сорокалѣтними наблюденіями Тихо-де-Браге (котораго особенно тщательно изучалъ Коперникъ). Прежде, чѣмъ явилась наука о *языкѣ* вообще, должны были пройти вѣка надъ сравнительнымъ изученіемъ отдѣльныхъ языковъ; точно также и понятію (наукѣ) о каждомъ единичномъ языкѣ предшествуютъ продолжительныя наблюденія надъ отдѣльными, конкретными формами, фактами его. До общаго понятія объ устройствѣ земного шара и расположенія на немъ материковъ люди дошли постепенно, путемъ многовѣковыхъ наблюденій надъ отдѣльными материками, морями и частями земного шара. Вообще все то, чѣмъ обладаетъ современное человѣчество въ области науки, культуры, знанія, есть плодъ безконечнаго ряда наблюденій, опытовъ, изслѣдованій, сравненій, соображеній, теорій, выводовъ, обобщеній, въ области изученія *отдѣльныхъ, конкретныхъ фактовъ и явленій.* Наука есть стройная система знаній, объединенныхъ группою общихъ выводовъ, идей; но чтобы привести эти знанія въ систему, необходимо было прежде добыть самыя знанія путемъ чисто *эмпирическимъ.*

Въ процессѣ созидательной работы въ области науки всегда заключается три момента: 1) *эмпирическое* изученіе конкретныхъ фактовъ, входящихъ въ область данной науки; 2) обощеніе фактовъ, построеніе вывода, теоріи, гипотезы (каковы напр. гипотезы о земномъ притяженіи, о свѣтовомъ эфирѣ, о самопроизвольномъ зарожденіи, о происхожденіи видовъ и пр.); 3) провѣрка вывода, теоріи, гипотезы путемъ дедуктивнымъ. *)

Тѣмъ же путемъ идетъ процессъ мышленія и каждаго индивидуума. Положимъ, изучая свойства воздуха, мы замѣчаемъ, что воздухъ доступенъ осязанію (онъ задерживаетъ насъ при движеніи) и слуху (шумъ вѣтра); онъ давленіемъ на поверхность воды вызываетъ волны, давленіемъ на паруса движетъ лодки; во время бури онъ ломаетъ деревья, срываетъ крыши и пр.; *сравнивая* по этимъ признакамъ воздухъ съ другими тѣлами (напр. водной стихіей), мы приходимъ къ выводу, что и воздухъ есть нѣчто *вещественное, матеріальное,* есть *тѣло; обобщая* понятія, мы заключаемъ: такъ какъ всякое тѣло имѣетъ вѣсъ, слѣд. и воздухъ имѣетъ вѣсъ. Такимъ именно чисто логическимъ путемъ Аристотель впервые и пришелъ къ мысли о вѣсѣ воздуха. Выводъ этотъ онъ затѣмъ провѣрилъ и подтвердилъ рядомъ опытовъ. Точно такъ же мы заключаемъ о вѣсѣ такихъ, удаленныхъ отъ насъ тѣлъ, какъ луна, звѣзды, солнце, тучи и пр.

*) Навиль. Логика.

Слѣд. мышленіе человѣка въ познавательномъ процессѣ всегда проходитъ слѣдующія логическія ступени: 1) *наблюденіе*, 2) *сравненіе*, 3) *обобщеніе*, 4) *выводъ*, 5) *провѣрка вывода*. При этомъ въ частности въ процессѣ наблюденія оно естественно идетъ 1) *отъ конкретнаго къ отвлеченному* или *отъ частнаго къ общему*; 2) *отъ ближайшаго къ отдаленному*; 3) *отъ извѣстнаго къ неизвѣстному*.

Такъ же несомнѣнно совершаются познавательные процессы и въ умѣ каждаго дитяти. Ребенокъ сначала наблюдаетъ единичные, конкретные, ближайшіе къ нему предметы; изъ сопоставленія, сравненія нѣсколькихъ однородныхъ предметовъ у него является уже обобщеніе, выводъ, понятіе; по мѣрѣ расширенія сферы наблюденій предметовъ, болѣе отдаленныхъ и менѣе извѣстныхъ ему, расширяется въ своемъ объемѣ и идея предмета, пока не достигнетъ она надлежащей своей полноты, ясности, опредѣленности. Онъ, положимъ, наблюдаетъ появленіе травъ, цвѣтовъ, листьевъ на деревьяхъ весною, увяданіе ихъ осенью, исчезновеніе зимою; при повтореніи тѣхъ же наблюденій, въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ, у него слагается уже общее понятіе о періодической смѣнѣ въ природѣ извѣстныхъ явленій, о соотношеніи и причинности ихъ. Изъ отдѣльныхъ случаевъ наблюденій тучъ, дождя, молніи, грома у него затѣмъ слагается общее понятіе о взаимоотношеніи извѣстнаго рода явленій и т. д.

Слѣд. и мысль ребенка подчиняется и слѣдуетъ въ своемъ развитіи тѣмъ же логическимъ законамъ, которые наблюдаются въ жизни каждаго человѣка, а также и во всей исторической жизни человѣчества.

Если таковы неизбѣжные законы всякаго познавательнаго процесса мышленія, то, очевидно, и школьное обученіе, какъ сообщеніе ученику новыхъ познаній, должно итти тѣмъ же неизбѣжнымъ путемъ; оно должно быть, по выраженію Спенсера, какъ бы „повтореніемъ цивилизаціи всего человѣчества въ малыхъ размѣрахъ“. Школьное обученіе должно быть всегда основано на наглядныхъ воспріятіяхъ, на наблюденіи и послѣдовательно вести ученика отъ *конкретнаго къ общему*, *отъ ближайшаго къ отдаленному*, *отъ извѣстнаго къ неизвѣстному* и пр. Оно должно исходить не изъ общихъ „принциповъ“, понятій, формулъ, опредѣленій и пр. (какъ то было въ старыхъ школахъ, учившихъ исключительно книжному, теоретическому, отвлеченному знанію), а изъ наблюденій простѣйшихъ конкретныхъ фактовъ, входящихъ въ содержаніе данной науки, т. е. обученіе должно быть не сухимъ, вербальнымъ, отвлеченнымъ, а *живымъ*, *наглядным*, *эмпирическимъ*.

Это относится какъ къ порядку изученія наукъ вообще, такъ и въ частности къ изученію каждой науки въ отдѣльности, Нельзя начинать ученіе съ наукъ *философскихъ*, отвлеченныхъ.

требующихъ широкихъ обобщеній; имъ необходимо должны предшествовать науки *эмпирическія*. Нельзя читать *науку о языкѣ*, если учащіеся незнакомы еще съ формами и законами отдѣльныхъ языковъ, *философію исторіи* прежде прагматическаго изученія важнѣйшихъ *фактовъ* исторической науки; нельзя читать алгебру прежде ариѳметики, космографію прежде географіи, начертательную геометрію прежде геометріи, славянскую грамматику прежде русской, богословіе прежде изученія основныхъ истинъ христіанскаго вѣроученія и т. д.

Тому же методу должно слѣдовать также и изученіе каждой науки въ отдѣльности и даже каждаго изъ ея отдѣловъ. Систематическому изученію грамматики, какъ формальной науки, должны предшествовать практическія наблюденія надъ фактами языка; изученію ариѳметики и чисто ариѳметическимъ счисленіямъ должны быть предпосланы наглядныя упражненія въ счисленіяхъ предметныхъ; звуковому обученію грамотѣ—наблюденія надъ рѣчью, звуковымъ составомъ словъ и пр. Вообще наглядное ознакомленіе съ тѣми фактами, предметами, явленіями, на которыхъ основываются тѣ или иные выводы науки, должно всегда предшествовать выводамъ. Всѣ научныя формулы, опредѣленія, правила не голословно должны заучиваться дѣтьми, а *наглядно выводиться изъ анализа самыхъ фактовъ*.

Физіологическіе и психологическіе законы труда. Жизнь есть дѣятельность. Всякая органическая жизнь есть движеніе и проявляется только въ движеніи, въ дѣятельности. Даже растеніе существуетъ лишь на столько, насколько дѣятельно, энергично, совершается въ немъ обмѣнъ веществъ, питательныхъ соковъ, дающихъ силу, ростъ, *жизнь* его организму. Жизнь животнаго организма поддерживается въ немъ только непрестанной дѣятельностью его мускуловъ, нервовъ, крови, сердца, легкихъ, желудка, мозга и пр. Прекращеніе этого рода дѣятельности организма есть смерть. Тому же основному закону подчиняется и жизнь человѣческаго организма, которая также есть безпрестанная дѣятельность, движеніе, накопленіе и утилизація (трата) жизненной энергіи его. Продолжительное состояніе полной неподвижности, покоя для нормально-здороваго организма есть самое мучительное состояніе, равносильное почти прекращенію всякой жизни. Связанный по рукамъ и ногамъ человѣкъ не можетъ безъ тягостнаго чувства вынести даже нѣсколько часовъ своего неподвижнаго состоянія. Запертое въ клѣтку звѣринца животное механически время отъ времени совершаетъ рядъ однообразныхъ, возможныхъ въ его положеніи движеній, очевидно, для того, чтобы оживить силы свои и ослабить тѣмъ тягостное ощущеніе неподвижности.

Сказанное выше относится также и къ отдѣльнымъ орга-

намъ и членамъ тѣла, которые также, для выполненія своего нормальнаго назначенія, для сохраненія своей надлежащей энергіи и способности, нуждаются въ соотвѣтственной дѣятельности, работѣ. Завязанный на долгое время глазъ теряетъ обычную свою способность къ зрительнымъ воспріятіямъ—отвыкаетъ отъ свѣта, плохо различаетъ предметы,—пока соотвѣтственными упражненіями не возстановитъ своей работоспособности. Вообще члены тѣла, лишенные специфической своей дѣятельности, упражненій, постепенно слабѣютъ и атрофируются. Этимъ между прочимъ объясняется то, что пальцы на ногахъ у человѣка лишены всякой гибкости и служатъ только къ поддержанію равновѣсія тѣла, тогда какъ у людей, отъ рожденія лишенныхъ рукъ, они, вслѣдствіе упражненій, пріобрѣтаютъ такую же гибкость, подвижность, ловкость, какъ и пальцы ручные.

То же можно сказать и о собственно, такъ называемой, *умственной* дѣятельности и органахъ ея отправленій. Умственная дѣятельность есть по преимуществу дѣятельность нервная, мозговая. Но мозговые центры (головной мозгъ), какъ и всѣ другіе органы тѣла, для своего нормальнаго развитія, также нуждаются въ соотвѣтственныхъ возбужденіяхъ, впечатлѣніяхъ, вызывающихъ ихъ къ движенію, къ работѣ, къ жизни. Человѣкъ, живущій въ тюрьмѣ, въ глуши, въ безлюдьѣ, внѣ сферы умственныхъ интересовъ, испытываетъ томительное чувство тоски, неполноты жизни, неудовлетворенности, а потому при первомъ случаѣ жадно набрасывается на чтеніе, на всякіе слухи, новости, зрѣлища и пр. Съ дѣтскихъ лѣтъ скованный неподвижностью, отсутствіемъ умственной пищи, работы, мозгъ тупѣетъ, теряетъ гибкость, воспріимчивость, способность къ рефлексамъ. Этимъ объясняется крайняя тупость и ограниченность дикарей, а также людей узко-спеціальныхъ профессій, не требующихъ никакой работы ума. Люди, у которыхъ умственная дѣятельность всегда въ достаточной степени возбуждена, отличаются обыкновенно живымъ, дѣятельнымъ характеромъ, энергіей, бодростью духа. Наоборотъ отсутствіе умственной дѣятельности вызываетъ обыкновенно апатію, вялость, неподвижность, лѣнь и т. п.

Слѣд. и потребность умственной дѣятельности, нужно признать, такъ же присуща природѣ человѣка, какъ и потребность дѣятельности физической.

Что сказано о человѣкѣ вообще, должно быть отнесено и къ дѣтямъ. Всѣмъ извѣстно, на сколько дѣтямъ присуща потребность *дѣлать* что-нибудь: бѣгать, играть, рѣзать, копать, строгать и пр., потребность наконецъ все видѣть, слышать, осязать, знать, понимать и пр. И имъ это присуще даже въ большей степени, чѣмъ взрослымъ, потому что молодыя силы растутъ и требуютъ усиленной работы, а въ внѣшнемъ мірѣ все для нихъ ново, занимательно, все возбуждаетъ ихъ мысль.

Эти-то именно физіологическія и психологическія способности человѣческой, а вмѣстѣ съ тѣмъ и дѣтской природы и представляютъ собою тотъ базисъ, фундаментъ, на которомъ школа, равно какъ и семья, можетъ прочно основать свою созидательную работу подготовки, пріученія ребенка къ тому, что составляетъ одну изъ самыхъ существенныхъ задачъ воспитанія — подготовки къ *труду*. Трудъ тоже есть дѣятельность, но нерефлективная только (какъ дѣтскія игры), а сознательно, разумно направленная ко благу не только личному, но и общему. Поэтому здѣсь требуется участіе воли, сознанія, разума. Слѣд. въ немъ есть элементъ не только физіологическій, но и моральный, а согласованіе этихъ двухъ элементовъ въ дѣятельности человѣка есть уже задача разумнаго воспитанія.

Условія труда. Трудъ, какъ мускульно-нервная дѣятельность, самъ по себѣ пріятенъ: „человѣкъ любитъ ощущеніе“, какъ говорилъ Аристотель. Но для того, чтобъ онъ сохранилъ этотъ основной свой характеръ, онъ долженъ строго согласоваться съ законами физіологическими и психологическими.

1) Съ физіологической точки зрѣнія, трудъ долженъ быть *умѣреннымъ*, соразмѣрнымъ силамъ человѣка и по степени своей *напряженности* и по степени своей *продолжительности*. Чрезмѣрное *мускульное напряженіе*, напр. при подъемѣ тяжестей, можетъ причинить разрывъ мускульныхъ тканей и кровеносныхъ сосудовъ; чрезмѣрная *продолжительность* мускульнаго напряженія ведетъ къ ослабленію мускульныхъ тканей, вслѣдствіе чего нарушается правильная дѣятельность сердца, дыханія, кровообращенія и является общая слабость организма*). Чрезмѣрное усиліе пѣвца можетъ вызвать разрывъ голосовыхъ связокъ, а неумѣренная продолжительность пѣнія можетъ ослабить голосовыя связки до потери голоса.

Точно также и чрезмѣрно сильныя или чрезмѣрно продолжительныя *нервныя* раздраженія могутъ имѣть весьма вредныя послѣдствія. Чрезчуръ сильный свѣтъ (напр. при взглядѣ на солнце) можетъ ослѣпить, сильный выстрѣлъ можетъ оглушить, сильное нервное потрясеніе (напр. при испугѣ) можетъ вызвать параличное состояніе всей нервной системы (столбнякъ).

Не въ мѣру продолжительное чтеніе ослабляетъ зрѣніе, а иногда вызываетъ болѣзненное раздраженіе зрительныхъ нервовъ. Чрезмѣрно усиленныя, продолжительныя занятія умственной работой могутъ вызвать переутомленіе и болѣзненное раздраженіе всей нервной системы (невралгіи, неврастенія). Этими же чисто физіологическими причинами объясняются такія напр. явленія, какъ утомленіе отъ долгаго, безостановочно напряженнаго слушанія какого-нибудь чтенія, рѣчи, музыкальной пьесы,

*) Боккъ К. О здоровомъ и больномъ человѣкѣ.

какъ бы ни были онѣ сами по себѣ интересны для насъ; упадокъ силъ и притупленіе вниманія, памяти, соображенія при продолжительныхъ, однообразныхъ занятіяхъ чѣмъ нибудь: математикой, языками, чтеніемъ, музыкой, шахматной игрой и пр.

Слѣд. *соразмѣрная силамъ степень напряженности и продолжительности* труда есть первое условіе того, чтобы онъ былъ пріятенъ, полезенъ для организма и производителенъ по своимъ результатамъ.

2) Съ точки зрѣнія психологической всякій трудъ долженъ быть *осмысленнымъ*, *свободнымъ* и по возможности *привлекательнымъ*.

а) Какъ существо мыслящее, человѣкъ стремится внести элементъ сознательности во все, что онъ ни совершаетъ. Поэтому и трудъ человѣкъ охотно можетъ исполнять только такой, который осмысливается сознаніемъ *цѣлей*, значенія, важности его. Если человѣкъ не понимаетъ смысла гимнастическихъ тѣлодвиженій, то они покажутся ему только смѣшными, мальчишескими кривляньями, но, уразумѣвъ ихъ значеніе, онъ самъ будетъ исполнять ихъ охотно и съ пользою для себя. Копаніе земли, перетаскиваніе бревенъ съ одного мѣста на другое безъ всякой ближайшей *цѣли*, ради только одного „упражненія“ до такой степени непріятный трудъ, что съ нимъ не мирятся даже тѣ лица, которымъ врачи рекомендуютъ эти занятія, какъ средство укрѣпленія здоровья. Тогда какъ копаніе грядъ *для* посѣва цвѣтовъ, рубка дровъ *для* топки и пр. для многихъ является трудомъ весьма увлекательнымъ. „Если бы захотѣли уничтожить человѣка, говоритъ Достоевскій, наказать его самымъ ужаснымъ наказаніемъ, то стоило бы только придать его работѣ характеръ полнѣйшей безсмыслицы, безполезности. Если бы заставить напр. каторжника переливать воду изъ одного ушата въ другой и обратно, толочь песокъ и пр., то, я думаю, арестантъ удавился бы чрезъ нѣсколько дней, чтобъ только избѣжать такого униженія, стыда и муки“.

б) Трудъ долженъ быть *свободнымъ*, непринужденнымъ. Всякое насильственное понужденіе унижаетъ и оскорбляетъ въ человѣкѣ его самолюбіе, сознаніе своего достоинства, а это угнетающимъ образомъ дѣйствуетъ на духъ и убиваетъ въ немъ всякій интересъ къ этому вынужденному труду. Таковъ былъ трудъ негра-раба, совершаемый имъ подъ ударами бича стоящаго при немъ фермера или приставника. Трудъ каторжника, напр. рубка лѣса, ломка камня и пр., не потому для него тяжелъ, что онъ не по силамъ ему, а потому, что онъ совершается имъ вынужденно, подъ внѣшнимъ гнетомъ, подъ угрозой кары. Свободные дровосѣки и каменщики несутъ такой трудъ въ большей даже степени и не тяготятся имъ, исполняютъ его охотно. Достоевскій въ своихъ „Запискахъ“ говоритъ о трудѣ каторж-

никовъ: „Самая работа показалась мнѣ вовсе не такъ тяжелой, каторжной, и только довольно долго спустя, я догадался, что тягость и каторжность этой работы не столько въ трудности ея, сколько въ томъ, что она принужденная, обязательная, совершаемая изъ-подъ палки". Сознаніе моральной *свободы* возвышаетъ духъ, удвояетъ энергію, располагаетъ къ работѣ и потому дѣлаетъ ее болѣе продуктивной.

в) Трудъ долженъ быть *привлекательнымъ* для его исполнителя, а таковымъ бываетъ онъ тогда, когда соотвѣтствуетъ вкусамъ, наклонностямъ, дарованіямъ, способностямъ, призванію работающаго. Привлекательность, интересъ имѣютъ огромнѣйшее значеніе въ трудѣ: мы въ исторіи и въ жизни видимъ безчисленное множество примѣровъ того, какую изумительную силу духа, энергіи, терпѣнія, внимательности, усердія способенъ проявлять человѣкъ въ томъ дѣлѣ, которое онъ любитъ, которому онъ преданъ, которое составляетъ интересъ его жизни. Песталоцци—лучшій примѣръ тому.

Тѣ же принципы труда должны по возможности проводиться и въ школьное обученіе,

1) Трудъ дѣтей долженъ быть *умѣреннымъ*, соотвѣтствующимъ ихъ силамъ. Продолжительность занятій, требующихъ усиленнаго напряженія слуха, зрѣнія, вниманія, соображенія, памяти, въ каждый данный моментъ должна сообразоваться съ силами дѣтей, степенью ихъ энергіи въ работѣ. Если энергія эта ослабѣваетъ, трудъ дѣлается не только тягостнымъ для дѣтей, но и совершенно непроизводительнымъ по своимъ результатамъ, а потому и урокъ гораздо полезнѣе прервать.

Старая школа, не соображаясь съ этимъ закономъ, требовала отъ дѣтей непосильнаго напряженія въ работѣ, употребляя, въ качествѣ принудительнаго средства, розги, линейки и всякаго рода физическія наказанія, и тѣмъ часто доводила дѣтей до отупѣнія или вселяла въ нихъ полное отвращеніе къ занятіямъ и къ наукѣ.

2) Трудъ учащихся долженъ быть вполнѣ *осмысленнымъ*, сознательнымъ, не только по отношенію къ содержанію изучаемаго матеріала, но и въ смыслѣ пониманія ими значенія, *цѣли* изученія науки. Если работа не осмысливается въ сознаніи ученика пониманіемъ ея пользы, значенія, необходимости, то она и не можетъ возбуждать въ немъ интереса къ себѣ. Вотъ почему нѣкоторые учебные предметы въ средней школѣ (напр. классическіе языки) не привлекаютъ къ себѣ вниманія учащихся и усвояются ими слабо и съ большими усиліями.

3) Школьный трудъ дѣтей въ извѣстной степени долженъ быть и *свободнымъ*. Это не значитъ, конечно, что дѣти могутъ дѣлать въ классѣ, что имъ угодно, слушать или не слушать то, что имъ объясняютъ, исполнять или не исполнять то, что имъ

задаютъ на урокъ. Этимъ указывается лишь не безполезность и неразумность тѣхъ суровыхъ *принудительныхъ* мѣръ, какія употребляла старая школа, въ видѣ цѣлой системы физическихъ наказаній. Школа должна не принуждать, а всѣми мѣрами *поощрять, располагать* дѣтей къ труду, возбуждать ихъ умъ, сознаніе, волю, которые и должны быть главными руководителями, рычагами ихъ труда. Дѣтей нужно постепенно, умѣло, разумно подготовлять къ тому, чтобы они пріучались руководствоваться въ своей дѣятельности не случайной прихотью, настроеніемъ, влеченіемъ, а разумомъ, сознаніемъ долга, пользы, необходимости. Трудомъ ихъ должны руководить сознаніе и воля.

4) Наконецъ школьный трудъ для дѣтей долженъ быть по возможности *привлекательнымъ*. Школа достигаетъ этого отчасти уже тѣмъ, что удовлетворяетъ естественнымъ запросамъ и стремленіямъ дѣтской натуры къ мысли, знанію, дѣятельности, удовлетворяетъ ихъ любознательности, сообщая имъ новыя идеи, знанія. Но и чисто внѣшнія условія обученія имѣютъ въ этомъ случаѣ большое значеніе; сюда относятся: внѣшній видъ школы и обстановка класса, обращеніе учителя съ учениками, наконецъ самые методы и пріемы обученія (см. ниже).

Вообще идеаломъ школы должно быть стремленіе поставить обученіе въ ней такъ, чтобы оно не только не устрашало, не обременяло, не отвращало отъ себя дѣтей, но наоборотъ привлекало ихъ и дѣлало ихъ въ школѣ за работой такими же свѣтлыми, радостными, спокойными, счастливыми, какими они чувствуютъ себя дома, за своими играми и занятіями.

Самодѣятельность. Потребность самодѣятельности такъ же присуща ребенку, какъ потребность питанія, дыханія, движенія. Какъ глазу присуща потребность видѣть, слуху—слышать, голосовымъ органамъ—кричать, говорить, пѣть, такъ мускуламъ потребно соотвѣтственное движеніе, а нервамъ—раздраженіе. Самопроизвольная дѣятельность дѣтей, проявляющаяся въ ихъ играхъ, шалостяхъ, занятіяхъ есть въ сущности лишь удовлетвореніе нормальной потребности здоровыхъ органовъ тѣла въ соотвѣтственныхъ упражненіяхъ; даже самый крикъ, смѣхъ, визгъ дѣтей въ это время есть лишь выраженіе потребности къ упражненіямъ голосовыхъ органовъ. Вялость и продолжительная неподвижность, бездѣйствіе на столько неестественны въ дѣтяхъ, что всегда служатъ несомнѣнными признаками болѣзненнаго ихъ состоянія. Ребенокъ всего менѣе способенъ воспринимать впечатлѣнія пассивно, не отвѣчая на нихъ тѣмъ или инымъ актомъ самодѣятельности; по необычайной воспріимчивости своихъ органовъ, онъ противъ своей воли реагируетъ на всякое впечатлѣніе внѣшняго міра. Если онъ слышитъ пѣніе, онъ самъ начинаетъ пѣть, если слышитъ музыкальную игру,

онъ подходитъ къ музыкальному инструменту и самъ начинаетъ играть; онъ смѣется, когда слышитъ смѣхъ, плачетъ, когда видитъ слезы, боится, когда видитъ страхъ другихъ. Онъ копаетъ землю съ садовникомъ, строгаетъ что-нибудь около работающаго столяра, пилитъ съ дровосѣкомъ, правитъ лошадьми съ кучеромъ, работаетъ весломъ съ лодочникомъ и т. д. Любознательность же дѣтей, проявляющаяся у нихъ въ живомъ интересѣ ко всему тому, что они видятъ, слышатъ, что говорятъ, дѣлаютъ взрослые, доходитъ, какъ обыкновенно говорятъ, до назойливости.

Эта то именно инстинктивная самодѣятельность и служитъ у дѣтей главнѣйшимъ источникомъ ихъ саморазвитія. Какъ бы взрослые ни слѣдили за развитіемъ своихъ дѣтей, какъ бы ни старались они расширять ихъ знанія, все-таки изъ массы наблюденій, знаній, какими располагаетъ въ извѣстномъ возрастѣ ребенокъ, лишь самая незначительная часть ихъ усвояется имъ подъ чужимъ руководствомъ, все остальное пріобрѣтается имъ самостоятельно. Формы языка, имена, образы и признаки знакомыхъ ему лицъ, предметовъ, множество явленій, фактовъ, идей, понятій есть продуктъ его самодѣятельности. До какой степени можетъ изощряться въ человѣкѣ эта самодѣятельность, саморазвитіе, наблюдательность, объ этомъ свидѣтельствуютъ многочисленные примѣры *самоучекъ*, „которые доказываютъ, говоритъ Коменскій, самымъ наглядымъ образомъ, что человѣкъ, руководимый природою, можетъ все проникнуть самъ собою“. Объ этомъ (по замѣчанію Спенсера) краснорѣчиво также говорятъ примѣры уличныхъ, брошенныхъ на произволъ судьбы, городскихъ, особенно столичныхъ дѣтей, которыя часто поражаютъ наблюдателей своей необычайной находчивостью, сообразительностью, мѣткостью сужденій и громаднымъ познаніемъ жизни, хотя все это у нихъ часто бываетъ направлено въ порочную сторону.

Это доказываетъ, что ребенокъ самостоятельно можетъ достигнуть весьма многаго, если только его энергія въ достаточной степени возбуждена. Слѣд., если эту самодѣятельность разумно направить на предметы научные, на предметы школьнаго обученія, то и въ этой области ученикъ самостоятельно можетъ сдѣлать весьма многое. Пробужденіе и развитіе въ ученикѣ этой самодѣятельности, какъ важнѣйшаго элемента всякаго труда, и должно составлять главнѣйшую задачу школы. Цѣль школьнаго обученія не столько въ сообщеніи ученику знаній, сколько въ томъ, чтобъ развить въ немъ любовь къ образованію, интересъ къ знаніямъ, пробудить стремленіе къ ихъ пріобрѣтенію и научить его самостоятельно извлекать знанія изъ тѣхъ источниковъ, въ которыхъ заключены они. Истинное образованіе всегда есть плодъ *самообразованія* и если бы ученикъ, по выходѣ изъ школы, совершенно пересталъ интересоваться чтеніемъ, наукой, то его школьное образованіе скоро свелось бы почти къ нулю.

Слѣд. школьное образованіе для ученика должно быть преимущественно самообученіемъ, саморазвитіемъ, самообразованіемъ, должно покоиться главнымъ образомъ на самодѣятельности ученика. „Духъ самодѣятельности, говоритъ Смайльсъ, служитъ главнѣйшимъ основаніемъ всякаго дѣйствительнаго развитія, а въ приложеніи къ жизни массъ, составляетъ настоящій источникъ національной энергіи и силы“*). „Никто не бываетъ образованъ другимъ, говоритъ Дистервегъ, но каждый самъ себя образуетъ, только при большей или меньшей помощи другого. Развить или образовать человѣка, безъ собственнаго его въ томъ участія, безъ его дѣятельности и усилій—невозможно“.**)

Общія дидактическія основы элементарнаго обученія.

На основаніи общихъ законовъ физіологическаго и психологическаго развитія человѣка, дидактика устанавливаетъ слѣдующіе основные принципы школьнаго обученія: 1) школьное обученіе должно содѣйствовать всестороннему развитію духовныхъ способностей дитяти; 2) оно должно имѣть не только образовательный, но и воспитательный характеръ; 3) обученіе должно быть посильнымъ, 4)—послѣдовательнымъ, 5)—занимательнымъ, 6)—сознательнымъ, 7)—наглядымъ; 8) оно должно развивать въ дѣтяхъ самодѣятельность.

1) **Всестороннее развитіе духовныхъ способностей.** Школа должна гармонически развивать въ дитяти силы и физическія, и духовныя.

Физическія силы развиваются гимнастическими упражненіями, играми, прогулками, ручнымъ трудомъ и разнообразными физическими работами. Но всѣ эти занятія не входятъ въ собственно учебный курсъ школы; они служатъ лишь *отдыхомъ* между собственно учебными занятіями.

Изъ *физическихъ органовъ* въ школьномъ обученіи должны быть развиваемы преимущественно высшіе органы—зрѣнія и слуха, въ виду ихъ огромной важности для духовнаго развитія человѣка. Органы эти служатъ главнѣйшими источниками нашихъ знаній, а вмѣстѣ съ тѣмъ и основою нашего *эстетическаго* развитія. Развитію органа зрѣнія, его остроты, наблюдательности, а вмѣстѣ съ тѣмъ и способности его къ наблюденію и воспріятію внѣшнихъ художественныхъ формъ предмета—его соразмѣрности, симметріи, красоты, изящества, служатъ *начертательныя*

*) С. Смайльсъ. Самодѣятельность.
**) Л. Модзалевскій. Очеркъ исторіи воспитанія и обученія.

искусства (черченіе и рисованіе); развитію органа слуха и его способоости къ различенію тоновъ и наслажденію мелодіей и гармоніей помогаютъ искусства *тоническія* (пѣніе, музыка, художественная декламація).

Школьное обученіе имѣетъ въ виду преимущественно развитіе *умственныхъ* способностей: памяти, воображенія и разсудка.

1) *Память* если не можетъ быть *развиваема* въ человѣкѣ до произвольныхъ размѣровъ, то она можетъ и должна быть *укрѣпляема*. Есть люди (и взрослые и дѣти), обладающіе необычайно слабой памятью, совершенно неспособные надолго удерживать въ себѣ фактическія знанія. Такой недостатокъ, очевидно, можетъ служить величайшимъ тормазомъ въ ихъ общемъ духовномъ развитіи. Безъ точнаго запоминанія извѣстныхъ математическихъ и геометрическихъ формулъ невозможны никакія математическія вычисленія; безъ точнаго знанія извѣстныхъ историческихъ фактовъ невозможны никакіе выводы; безъ знанія главнѣйшихъ фактовъ изъ жизни писателя, содержанія его произведеній невозможны и правильныя сужденія о немъ. Слѣд. *укрѣпленіе* памяти необходимо. Это достигается заучиваніемъ, запоминаніемъ (посредствомъ возможно частыхъ повтореній) разнообразныхъ научныхъ фактовъ и знаній. Этой же цѣли прекрасно служитъ также заучиваніе образцовыхъ литературныхъ произведеній. Въ этого рода упражненіяхъ памяти необходимо только строго наблюдать, чтобы память дѣтей не загромождалась пустымъ, мелочнымъ, ненужнымъ балластомъ, чтобы закрѣплялось въ памяти только *существенно* важное, необходимое, полезное, такъ какъ въ этомъ случаѣ часто одно пріобрѣтается на счетъ другого.

2) Правильное развитіе *воображенія*, какъ способности ясно представлять себѣ образы предметовъ, находящихся внѣ области чувственныхъ воспріятій (по описаніямъ, разсказамъ), имѣетъ огромное и образовательное и воспитательное значеніе. Оно много способствуетъ 1) быстротѣ и ясности пониманія (въ такихъ напр. наукахъ, какъ космографія, начертательная геометрія и пр.); 2) развитію въ человѣкѣ облагораживающихъ чувствъ, побужденій, стремленій (при разумно направленной дѣятельности воображенія). Кто способенъ напр. при чтеніи описаній картинъ войны, голода, нищеты, страданій и пр. живо представлять себѣ эти факты, событія, тотъ способенъ не менѣе живо и чувствовать ихъ, какъ бы переживая ихъ въ своей душѣ, а чувствованія служатъ главнымъ стимуломъ и дѣятельности человѣка, его поступковъ, стремленій и пр.

Развитію воображенія помогаетъ изученіе многихъ наукъ (начертательныхъ, географическихъ, историческихъ), но еще болѣе служатъ этой цѣли произведенія поэтическія, которыя сами

по себѣ суть продуктъ творческой дѣятельности фантазіи, воображенія. Въ послѣднемъ случаѣ дѣятельность воображенія тѣснѣйшимъ образомъ сливается съ извѣстнымъ строемъ моральныхъ, эстетическихъ, гуманитарныхъ чувствованій и потому произведенія поэзіи имѣютъ громадное не только образовательное, но и воспитательное значеніе.

3) Правильное развитіе *разсудочной* способности или способности мышленія и правильныхъ сужденій въ собственномъ смыслѣ,—составляетъ важнѣйшую задачу школьнаго образованія. Невѣжество людей, по замѣчанію Фарадэя, проявляется главнымъ образомъ въ ихъ неспособности къ логичнымъ и правильнымъ сужденіямъ. Слѣд. какимъ бы огромнымъ количествомъ фактическихъ знаній ни была загромождена память, но если разумъ, этотъ главный хозяинъ всѣхъ богатствъ, хранящихся на складѣ въ памяти, не способенъ оріентироваться въ этихъ богатствахъ, привести ихъ въ стройныя, правильныя логическія связи и соотношенія, не способенъ составлять изъ нихъ правильныхъ сужденій, то какую же цѣнность могутъ имѣть эти самыя знанія? Если изучившій исторію, машинально запомнитъ безчисленное множество фактовъ, именъ, годовъ, но не въ состояніи уяснить себѣ логическую связь между этими фактами, причины, слѣдствія, значеніе, важность ихъ, то какая же польза изъ всѣхъ этихъ знаній для его *мышленія?*

Слѣд. развитіе у дѣтей способности осмысливать факты, опредѣлять ихъ взаимное логическое соотношеніе, обобщать ихъ, составлять изъ нихъ правильные логическіе выводы и сужденія—должно стоять на первомъ планѣ, при сообщеніи дѣтямъ всякихъ фактическихъ знаній. Поэтому и учитель вездѣ, гдѣ только возможно, долженъ отдѣльные факты обобщать, связывать общей, объединяющей идеей, подводить ихъ къ общимъ понятіямъ, сужденіямъ, воззрѣніямъ, составляющимъ главную основу нашего мышленія. Поясникъ это примѣромъ. Если напр. учитель, показывая дѣтямъ чучело зайца, укажетъ имъ лишь, что у зайца большія уши, расширенные, не мигающіе глаза, длинныя заднія ноги, развитые рѣзцы, сѣроватый цвѣтъ шерсти; то этимъ онъ сообщитъ лишь голые, неосмысленные факты, изъ которыхъ ученикъ не сможетъ составить ровно никакого общаго логическаго сужденія. Но если учитель при этомъ укажетъ дѣтямъ, что большія уши свидѣтельствуютъ о чуткости слуха, расширенные зрачки указываютъ на способность его лучше видѣть ночью, чѣмъ днемъ, что большія заднія ноги помогаютъ быстротѣ его бѣга (большими прыжками), что сѣрый цвѣтъ шерсти дѣлаетъ его ночью не такъ замѣтнымъ для хищныхъ птицъ и звѣрей и пр., а все это вмѣстѣ составляетъ для него главное средство *самозащиты,*—то этимъ самымъ учитель голые факты приведетъ въ стройныя логическія связи, объединитъ одной общей идеей—

и факты станутъ достояніемъ не одной лишь памяти, а и разума, мышленія. *).

2) **Воспитательный элементъ въ обученіи.** Для того, чтобы школьное обученіе было въ то же время и воспитывающимъ, оно должно гармонически равномѣрно воздѣйствовать на всѣ стороны психической жизни дитяти: *умъ*, *чувство* и *волю;* ибо изъ взаимнаго сочетанія этихъ элементовъ и образуется то, что мы называемъ *характеромъ* человѣка. Слѣд. воспитаніе должно заключать въ себѣ три элемента: *образовательный* (объективный), *субъективный* и *моральный*. Образовательный элементъ *преимущественно* заключенъ въ наукѣ, субъективный—въ поэзіи и въ искусствѣ вообще, моральный—въ религіи, законодательствѣ и нравственности. Наука образуетъ *умъ*, поэзія воспитываетъ *чувство*, моральныя ученія дисциплинируютъ *волю*.

Наука сама по себѣ строго объективна какъ по общему своему содержанію, такъ и по характеру изложенія. Содержаніемъ наукъ служатъ преимущественно предметы, явленія, событія внѣшняго, объективнаго міра (науки естественныя, математическія, филологическія, экономическія, соціальныя, юридическія, философскія, богословскія и пр.), Даже психологическія явленія разсматриваются въ наукѣ главнымъ образомъ со стороны ихъ внѣшнихъ проявленій и со стороны тѣхъ физіологическихъ (внѣшнихъ) причинъ, которыми они вызываются. Въ наукѣ преобладаетъ дѣятельность сухой, анализирующей разсудочной способности, поэтому и въ изложеніи своемъ она строго объективна, ничего личнаго, индивидуально-субъективнаго, отражающаго настроеніе, чувство того или другого изслѣдователя она не допускаетъ. Задача науки отысканіе истины, познаніе сущности вещей и явленій, поэтому для нея и имѣетъ цѣнность только то, что способствуетъ ей достиженію этой цѣли; субъективизмъ же часто только затемняетъ истину.

Поэзія же, какъ и вообще искусство, изображаетъ по преимуществу міръ субъективный, область индивидуальныхъ чувствъ, страстей, желаній, стремленій, страданій и наслажденій, но не со стороны ихъ физіологическихъ причинъ и проявленій, а со стороны значенія ихъ въ личной жизни даннаго индивидуума. Все внѣшнее имѣетъ въ ней значеніе лишь на столько, на сколько оно соприкасается съ субъективной жизнью человѣка, на сколько затрагиваетъ, волнуетъ, созидаетъ или разрушаетъ

---

*) Справедливо указывается нѣкоторыми, что у насъ въ Россіи на *умственное* развитіе дѣтей, и въ до-школьный и въ школьный періодъ ихъ жизни, обращается особенно слабое вниманіе, вслѣдствіе чего „лѣнь мысли", вялость, неподвижность мышленія — является какою-то характерною чертою и русскихъ людей и русскихъ дѣтей. (Е. Водовозова. Умственное развитіе дѣтей).

ее, дѣлаетъ ее или предметомъ наслажденія, счастья или источникомъ страданій. Главнѣйшая задача поэзіи—изображеніе обыденной душевной жизни человѣка, съ его идеалами, стремленіями, страстями, страданіями и наслажденіями, т. е. всего именно того, что составляетъ *сущность* нашей субъективной, индивидуальной жизни, но что обходится наукой, какъ не существенное, съ точки зрѣнія ея задачъ и цѣлей. Въ поэзіи поэтому изображеніе субъективныхъ состояній, движеній, настроеній дѣйствующихъ лицъ, равно какъ и самого автора, составляетъ самую существенную часть содержанія.

Изъ этого видно, что въ дѣлѣ воспитанія *чувствованій* человѣка, облагороженія его страстей, пробужденія въ немъ высшихъ гуманитарныхъ идеаловъ, стремленій, побужденій, первенствующее значеніе должно принадлежать искусствамъ и главнѣйшимъ образомъ поэзіи, какъ богатѣйшей по своему содержанію отрасли искусствъ, такъ какъ *воспитывать чувство* значитъ цѣлесообразными способами *воздѣйствовать на него* и пробуждать его въ душѣ дитяти. Всякое геніальнос поэтическое произведеніе (Гамлетъ, Фаустъ) есть своего рода цѣлая поэма жизни, ея радостей и страданій и возбуждаетъ въ душѣ читателя такой же безконечно разнообразный калейдоскопъ чувствованій, волненій, душевныхъ движеній, какъ и сама дѣйствительная, окружающая насъ жизнь. Поэтому научить учащихся осмысливать, оцѣнивать явленія искусства значитъ научить ихъ понимать и осмысливать сущность самой жизни человѣческой вообще и своей личной въ частности.

Такимъ образомъ произведенія поэзіи въ рукахъ учителя могутъ служить могучимъ орудіемъ субъективнаго, воспитательнаго воздѣйствія на учащихся. Никакія самыя многорѣчивыя сухія разсужденія, толкованія, внушенія не могутъ замѣнить собою яркихъ, живыхъ образовъ поэзіи, производящихъ, какъ и сама жизнь, на душу неотразимое впечатлѣніе.

Но и наука въ рукахъ опытнаго учителя можетъ имѣть огромное воспитательное значеніе, если только онъ будетъ излагать ее дѣтямъ не какъ сухой, безстрастный ученый, а какъ воспитатель, давая фактамъ соотвѣтственную субъективную окраску. Самъ по себѣ сухой перечень въ исторіи фактовъ, именъ, годовъ или въ естествовѣдѣніи—перечисленіе частей и признаковъ цвѣтка или животнаго мало заключаетъ въ себѣ пищи для души, чувства. Но если учитель, излагая историческіе факты, оживитъ свой разсказъ свѣтлымъ чувствомъ „вдохновенія“ (какъ выражались поэты пушкинской школы), освѣщая предъ дѣтьми не только внѣшнюю, но и субъективную сторону событій, дѣяній, поступковъ героевъ; или если естествоиспытатель согрѣетъ свой разсказъ о растеніяхъ, птицахъ, животныхъ теплотою субъективнаго чувства, стараясь пробудить и въ дѣтяхъ

любовь, сочувствіе къ красотѣ и своеобразной жизни всего органическаго міра, то онъ тѣмъ самымъ затронетъ и взволнуетъ душу, чувство дитяти и заронитъ въ нее зародышъ добра. Слѣд. наука по стольку можетъ имѣть воспитательное въ собственномъ смыслѣ значеніе, по скольку она затрагиваетъ субъективную сторону жизни дитяти, потому что воспитаніе есть преимущественно образованіе души, сердца, чувства.

Моральное воспитаніе есть по существу дисциплина воли, стремленіе согласовать дѣйствія воли человѣка съ требованіями *долга*. Такъ, религія опредѣляетъ отношенія (обязанности) человѣка къ Богу, законодательство стремится согласовать дѣйствія человѣка съ интересами государства, народа, мораль (нравственныя правила въ тѣсномъ смыслѣ) регулируетъ отношенія его къ людямъ окружающимъ, къ семьѣ, къ обществу. Развитіе этихъ сторонъ въ человѣкѣ есть обязанность на столько же школы, на сколько и семьи и общества, въ которомъ живетъ человѣкъ, такъ какъ достиженіе этихъ цѣлей отчасти зависитъ отъ общаго умственнаго развитія человѣка и пріобрѣтенія имъ извѣстныхъ познаній, но еще болѣе отъ вліянія жизни, среды, *примѣровъ* и привычки къ исполненію данныхъ обязанностей. Въ виду того, что дѣйствительная жизнь (семья, общество) можетъ оказывать на ребенка болѣе дурное вліяніе, чѣмъ хорошее, давая примѣровъ больше отрицательныхъ, чѣмъ положительныхъ, школа по возможности должна восполнять этотъ недостатокъ цѣлесообразною постановкою изученія этихъ предметовъ. Религіозныя и моральныя истины не должны даваться дѣтямъ въ видѣ сухихъ, мертвыхъ правилъ и законодательныхъ формулъ, а должны разъясняться имъ на живыхъ конкретныхъ примѣрахъ. *Религіозныя* истины закрѣпляются евангельскими, библейскими, историческими *примѣрами* истинно христіанской жизни и религіознаго подвижничества, какъ проявленія высшей власти духа, воли надъ всѣмъ плотскимъ, чувственнымъ. Также точно и *моральныя* истины должны иллюстрироваться примѣрами изъ жизни историческихъ героевъ, великихъ людей, изъ произведеній писателей и пр. Слѣд. изученіе историческихъ наукъ, біографій великихъ людей, писателей и ихъ произведеній можетъ дать учителю богатый матеріалъ для тѣхъ или иныхъ моральныхъ выводовъ и воздѣйствія въ этомъ направленіи на своихъ учениковъ. Исторія жизни, культуры, развитія человѣчества, при всѣхъ разнообразныхъ ея элементахъ и наслоеніяхъ, ярко отражаетъ въ себѣ одну существенную черту—это именно борьбу за тѣ или иные высшіе духовные идеалы (религіозные, національные, моральные и пр.) и потому учителю нужно только освѣщать эту сторону жизни предъ своими слушателями, чтобы изученіе науки послужило для нихъ основою къ выработкѣ тѣхъ или иныхъ моральныхъ убѣжденій, воззрѣній. На высшихъ ступеняхъ обученія

моральное воспитаніе можетъ быть дополнено изученіемъ *этики*, въ связи съ исторіей развитія нравственныхъ ученій.

Чувство *законности* на низшихъ ступеняхъ обученія внушается дѣтямъ всѣмъ строемъ школьной жизни и ея „правилами", регулирующими отношенія ученика къ своимъ руководителямъ, товарищамъ, къ своимъ ученическимъ обязанностямъ, а также и къ обществу внѣ школьной жизни; на высшихъ ступеняхъ оно закрѣпляется изученіемъ общихъ основъ законодательства или *законовѣдѣнія*.

3) **Посильность обученія.** Посильность обученія есть одно изъ важнѣйшихъ условій успѣшности обученія: имъ обусловливается интересъ, сознательность и основательность ученія, отъ которыхъ главнымъ образомъ и зависитъ результатъ школьнаго образованія. Требованіе посильности относится какъ къ содержанію и объему уроковъ, такъ и къ степени продолжительности урочныхъ занятій.

Свѣдѣнія, сообщаемыя ученикамъ, должны быть доступны ихъ пониманію, слѣд. не должны превышать уровня общаго ихъ развитія и знаній. Нельзя напр. требовать отъ дѣтей пониманія отвлеченныхъ вопросовъ догматическаго богословія (о троичности, воплощеніи, искупленіи, таинствахъ и пр.), когда дѣти не въ состояніи еще правильно понимать простѣйшія молитвы. Нельзя предлагать дѣтямъ для чтенія стихотвореній, которыя недоступны имъ ни по мыслямъ, ни по выраженнымъ въ нихъ чувствамъ и душевнымъ настроеніямъ.

По *объему* своему задаваемые дѣтямъ уроки не должны быть слишкомъ сложны и обременительны для нихъ, потому что въ противномъ случаѣ урокъ можетъ быть не выполненъ или же вызоветъ въ ученикѣ чувство утомленія и недовольства, а это въ интересахъ обученія весьма не желательно.

Не слѣдуетъ также предлагать дѣтямъ такихъ *письменныхъ* работъ, для которыхъ у нихъ нѣтъ опредѣленнаго матеріала, содержанія. Искусственное же *придумываніе* отвѣта на тему, напряженное выжиманіе изъ головы мыслей, которыхъ тамъ нѣтъ, до такой степени мучительное состояніе, что оно навсегда можетъ поселить въ ученикѣ отвращеніе къ исполненію письменныхъ работъ.

Наконецъ уроки не должны быть обременительны по степени своей *продолжительности*, чтобъ не доводить дѣтей до утомленія, съ которымъ неизбѣжно связаны ослабленіе вниманія, вялость мышленія, потеря интереса, апатія, недовольство учителемъ.

4) **Послѣдовательность обученія.** Матеріалъ обученія долженъ послѣдовательно усложняться, постепенно переходя отъ простого

къ сложному, отъ извѣстнаго къ неизвѣстному, отъ легкаго къ трудному, отъ конкретнаго къ отвлеченному.

Этими особенностями *дидактическій* методъ отличается отъ метода *научнаго*. Научный методъ расположенія матеріала также построяется по принципу перехода отъ *простого* къ *сложному*, восходя отъ ученія объ элементахъ къ ученію о тѣлахъ сложныхъ. Но понятія о *простомъ* и *сложномъ* въ наукѣ и въ дидактикѣ весьма различны. *Простыми* тѣлами (а слѣд. и понятіями) въ наукѣ называются *элементы*, простыя, однородныя, не подлежащія дѣленію части цѣлаго; *сложными* называются тѣла, представляющія собою разнообразное сочетаніе первичныхъ элементовъ. Напр. *водородъ*, *кислородъ*, *азотъ*—тѣла простыя, элементарныя; а *вода*, *воздухъ*—сложныя, образовавшіяся изъ сложенія, сочетанія нѣсколькихъ элементовъ. Въ языкѣ (грамматикѣ) *звукъ* есть элементъ, понятіе простое, а *слово* есть совокупность многихъ элементовъ, слѣд. понятіе сложное; *предложеніе* есть явленіе языка еще болѣе сложное.

Но въ дидактическомъ методѣ *простѣйшимъ* явленіемъ называется такое, которое наиболѣе *доступно* дитяти по своей ясности, конкретности, наглядности. Слѣд. съ этой точки зрѣнія, понятія *воздухъ* и *вода* должны быть признаны болѣе *простыми* (доступными), чѣмъ *азотъ*, *кислородъ*, *водородъ*. А простѣйшимъ явленіемъ языка нужно, очевидно, признать *мысль*, *предложеніе*. Языкъ дитя первоначально воспринимаетъ не какъ сочетаніе *звуковъ* и даже не какъ сочетаніе *словъ*, а только какъ *мысль*, которая у него неотдѣлимо сливается съ рѣчью, языкомъ. Отсюда ясно, что элементарное изученіе языка и должно начаться съ наблюденій надъ отдѣльными, единичными фактами выраженія *мыслей*. Изъ анализа составныхъ частей мысли въ сознаніи ученика начинаетъ мало по-малу выясняться понятіе о *словахъ*. Рядъ наблюденій надъ словами, ихъ *логическимъ значеніемъ*, при изученіи грамматики, приводитъ ученика къ различенію *частей рѣчи* (предметъ, качество, дѣйствіе и пр.), а наблюденія надъ *звуковымъ составомъ* словъ, при обученіи грамотѣ, приводятъ постепенно ученика къ различенію и выдѣленію *звуковъ* въ словахъ и т. д.

Слѣд. дидактическій методъ изученія языка идетъ въ своей системѣ порядкомъ совершенно обратнымъ, по сравненію съ методомъ научнымъ: отъ *мысли* къ *словамъ*, отъ словъ къ *звукамъ*.

Далѣе, научный методъ идетъ отъ общихъ понятій къ частнымъ; дидактическій же наоборотъ: отъ частныхъ, конкретныхъ фактовъ постепенно восходитъ къ понятіямъ общимъ. Въ наукѣ общее понятіе разъясняется и подтверждается частными; въ дидактическомъ методѣ общее понятіе *выводится* изъ частныхъ. Слѣд. въ научномъ изложеніи господствуетъ пріемъ дедуктив-

ный; въ дидактическомъ же методѣ примѣняется пріемъ *индуктивный*.

Методъ научный основанъ на строгой логической систематизаціи матеріала, по которой каждый отдѣлъ науки по возможности стремится исчерпать въ себѣ весь матеріалъ, входящій въ его составъ, расположивъ его въ строго послѣдовательномъ порядкѣ перехода отъ понятій общихъ къ понятіямъ болѣе и болѣе частнымъ. Дидактическій же методъ располагаетъ матеріалъ, такъ называемыми, *концентрами*, въ которыхъ ученику одновременно — послѣдовательно сообщаются изъ различныхъ отдѣловъ науки сначала легчайшія и простѣйшія понятія, а затѣмъ болѣе трудныя и сложныя.

5) **Занимательность обученія.** Сдѣлать обученіе интереснымъ, занимательнымъ для дѣтей значитъ обезпечить въ значительной степени самый успѣхъ обученія. Что возбуждаетъ интересъ, то привлекаетъ и *вниманіе* дѣтей, а послѣднее составляетъ душу всякаго обученія, а вмѣстѣ съ тѣмъ и порядка, дисциплины, безъ которыхъ невозможно правильное веденіе урока. Интересъ при обученіи возбуждается въ дѣтяхъ иногда самымъ содержаніемъ урока. Такъ напр. при обученіи грамотѣ, процессъ ознакомленія со звуками и буквами, сліянія звуковъ, чтенія словъ, при умѣломъ веденіи урока, самъ по себѣ можетъ возбуждать интересъ дѣтей, обыкновенно желающихъ поскорѣе научиться читать (исключенія рѣдки); точно также дѣтей можетъ интересовать чтеніе басни, разсказа, разсматриваніе картины и пр. Но изученіе напр. формъ языка, фонетики, правилъ правописанія и т. п. представляетъ собою матеріалъ крайне сухой, мертвый, какъ чисто формальный (хотя и весьма важный, необходимый) и потому самъ по себѣ представлять интереса для дѣтей не можетъ. Въ такихъ случаяхъ учитель долженъ употребить все свое искусство, чтобы оживлять уроки *внѣшними пріемами* обученія, при чемъ методъ *эвристическій* можетъ оказать ему весьма важныя услуги.

Дѣтей можетъ интересовать не только самое содержаніе урока, но и внѣшній процессъ его. Рѣшеніе напр. математическихъ задачъ представляетъ само по себѣ матеріалъ не менѣе сухой и чисто формальный, тѣмъ не менѣе оно можетъ быть для дѣтей работой весьма интересной, занимательной, оживленной. Въ этого рода упражненіяхъ ученикъ испытываетъ и изощряетъ свои духовныя силы, свою находчивость, сообразительность, понятливость, а всякое разумное умѣренное упражненіе здоровыхъ силъ организма, какъ физическихъ, такъ и духовныхъ, само по себѣ есть удовольствіе (Спенсеръ). Вопросы, предлагаемые учителемъ классу (конечно, правильные, обдуманные, посильные) по существу тѣ же задачи, вызывающія къ дѣятельности

пониманіе, соображеніе, находчивость дѣтей. Удачные отвѣты дѣтей на вопросы учителя доставляютъ имъ самимъ высокое удовольствіе и тѣмъ вызываютъ въ нихъ подъемъ духа, энергіи, возбуждаютъ въ нихъ интересъ къ работѣ и приковываютъ ихъ вниманіе къ уроку.

При этомъ, конечно, не нужно забывать, что прежде всего самъ учитель долженъ быть всегда „вдохновленъ“ своей работой. Какъ въ работѣ истиннаго художника само собой сказывается присутствіе истиннаго вдохновенія, также точно оно чувствуется и въ творческой работѣ учителя въ классѣ.

6) **Наглядность обученія** „*Начало всякаго знанія*, говоритъ Коменскій, *исходитъ отъ внѣшнихъ чувствъ*: ничего нѣтъ въ нашемъ познаніи, чего бы прежде не было въ нашемъ чувственномъ воспріятіи.—Истинность и достовѣрность познанія основывается не на чемъ другомъ, какъ на свидѣтельствѣ внѣшнихъ чувствъ.—Внѣшнее чувство есть надежный руководитель памяти“.

Поэтому Коменскій и рекомендуетъ „золотое правило“ (какъ онъ выражается) для учителей: „*Предоставляй все внѣшнимъ чувствамъ:* видимое—зрѣнію, слышимое—слуху, осязяемое—осязанію и пр.“

Поэтому же, со временъ Бэкона, наблюденіе (чувственное) и опытъ сдѣлались главнѣйшею основою метода изслѣдованія всѣхъ положительныхъ наукъ.

Но изъ всѣхъ внѣшнихъ органовъ чувствъ, дающихъ намъ познанія, наибольшее значеніе въ этомъ отношеніи имѣетъ органъ зрѣнія. Самыя ясныя, отчетливыя, самыя совершенныя познанія даются намъ путемъ зрительныхъ воспріятій. „Каждый изъ насъ, говоритъ Коменскій, легче и прочнѣе запомнилъ бы, что такое носорогъ, если бы *видѣлъ* его хоть на картинкѣ. Отсюда изреченіе Горація: „Что воспринимается слухомъ, то возбуждаетъ духъ медленнѣе, чѣмъ воспринимаемое надежнымъ глазомъ, открытое самимъ созерцателемъ“.

Поэтому-то и въ школьномъ обученіи принципъ *наглядности*, непосредственнаго созерцанія долженъ въ самыхъ широкихъ размѣрахъ примѣняться всюду, гдѣ только возможно. „Упражненіе глаза, говоритъ Гете, рѣшительно необходимо: ученику нужно прежде всего учиться наблюдать. Если бы люди умѣли, какъ слѣдуетъ, *смотрѣть* (наблюдать), тогда они научились бы и правильно мыслить и разсуждать“.

Нельзя, конечно, все школьное обученіе построить на непосредственномъ созерцаніи живой природы: въ стѣнахъ школы ученикъ является оторваннымъ отъ жизни, природы, слѣд. непосредственное наблюденіе здѣсь невозможно. Но эту живую дѣйствительность школа до нѣкоторой степени можетъ замѣнить искусственной и такимъ образомъ дать дѣтямъ матеріалъ для

непосредственнаго наблюденія. Для этой цѣли школа можетъ пользоваться разнообразными, такъ называемыми, *наглядными* пособіями, каковы: коллекціи минераловъ, насѣкомыхъ, продуктовъ промышленности; гербаріи, чучела, модели, картины, фотографическіе снимки, карты, глобусы, приборы для опытовъ и т. п.

Языкъ человѣкъ усвоетъ не зрительными, а слуховыми воспріятіями; слѣд. и школьное изученіе языка должно опираться преимущественно на тѣ же воспріятія (слуховыя). Единственнымъ средствомъ въ этомъ случаѣ превращенія слухового ощущенія въ зрительное служитъ письменность, слѣд. *письменное изображеніе* формъ и элементовъ языка (звуковъ, словъ, предложеній) можетъ до нѣкоторой степени служить для учениковъ *наглядным* пособіемъ, при изученіи языка. Оно помогаетъ учителю сильнѣе фиксировать вниманіе учениковъ на тѣхъ формахъ языка, которыя подлежатъ въ данный моментъ изученію; ученикамъ же помогаетъ яснѣе различать составъ предложеній и словъ (корни, приставки, суффиксы, флексіи, тождество корней и пр.), взаимное соотношеніе словъ (грамматическое согласованіе) и пр.

Но кромѣ физической наглядности, при изученіи наукъ особенно высшихъ, отвлеченныхъ, примѣняется и *наглядность* или *очевидность* чисто *логическая*, внутренняя. Когда историкъ выясняетъ значеніе какого-нибудь событія, онъ не прибѣгаетъ къ физической наглядности, а сопоставляетъ лишь рядъ фактовъ, въ ихъ взаимной логической связи, и факты эти *наглядно* убѣждаютъ насъ въ истинѣ. Такъ же поступаетъ судья, когда онъ устанавливаетъ фактъ виновности или невиновности даннаго лица.

Эта именно логическая наглядность и въ школьномъ преподаваніи многихъ наукъ имѣетъ даже гораздо большее значеніе, чѣмъ наглядность физическая; послѣдняя служитъ лишь подспорьемъ, *побочнымъ* пособіемъ. Понятіе о логическомъ значеніи частей рѣчи, логическомъ составѣ предложеній личныхъ и безличныхъ и пр. дѣти составляютъ на основаніи главнымъ образомъ логическаго анализа фактовъ (предложеній) — процесса чисто умственнаго; письменное же изображеніе предложеній лишь отчасти и при томъ въ самой незначительной степени облегчаетъ ученику этотъ процессъ.

Наконецъ есть огромная область вопросовъ и явленій духовныхъ, субъективныхъ, моральныхъ, область высшихъ идеаловъ человѣчества, гдѣ непосредственная наглядность также бываетъ непримѣнима. Окружающая жизнь часто стоитъ въ совершенномъ противорѣчіи со всѣми высшими идеалами, принципами, требованіями и потому не даетъ намъ правильныхъ понятій объ этой внутренней, духовной сторонѣ человѣческой жизни. Въ этомъ случаѣ на помощь человѣку выступаетъ та обширная область произведеній творческой дѣятельности духа человѣческаго, кото-

рая извѣстна подъ общимъ именемъ *искусства*. Искусство какъ бы замѣняетъ намъ дѣйствительную жизнь, освѣщаетъ и дополняетъ ее и тѣмъ самымъ расширяетъ наши понятія о „дѣйствительной“ жизни (Бѣлинскій).

Если такова роль искусства въ жизни человѣка вообще, то, очевидно, и въ школѣ оно должно сохранить то же значеніе. Высокіе образцы истинной поэзіи, дающіе живые, яркіе образы, типы, картины жизни, могутъ служить для школы лучшимъ наглядымъ пособіемъ, для ознакомленія дѣтей съ жизнью и развитія въ нихъ высшихъ идеаловъ, стремленій, гуманныхъ понятій, благородныхъ побужденій.

Такимъ образомъ школа обладаетъ весьма разнообразными средствами сдѣлать обученіе не голословнымъ, сухимъ, формальнымъ только (какимъ было обученіе въ старыхъ школахъ), а живымъ, наглядымъ, осмысленнымъ и плодотворнымъ для духовнаго развитія ученика.

7. **Сознательность обученія.** Сознательность есть главнѣйшее условіе обученія, тотъ именно кульминаціонный пунктъ, къ которому направлены и всѣ усилія школы и всѣ требованія дидактики. Старая школа совершенно игнорировала этотъ существеннѣйшій принципъ дидактики, основывала обученіе исключительно на памяти, на механическомъ заучиваніи и тѣмъ самымъ если не притупляла способностей дитяти, то во всякомъ случаѣ надолго задерживала ихъ нормальное развитіе. Къ тому же и самыя знанія, пріобрѣтенныя такимъ способомъ, оказывались весьма непрочными, выученное скоро забывалось и такимъ образомъ въ головѣ ученика, послѣ всѣхъ его необычайныхъ усилій въ школѣ, ничего въ сущности не оставалось, кромѣ сильнаго переутомленія памяти.

Только то, что усвояется ученикомъ вполнѣ сознательно, съ полнымъ пониманіемъ, становится прочнымъ достояніемъ его памяти, служитъ къ обогащенію его ума *основательными* знаніями и способствуетъ развитію его духовныхъ способностей. Вотъ почему учитель долженъ употребить всѣ усилія къ тому, чтобы дѣти ничего не запоминали машинально, безъ пониманія. Онъ не долженъ дѣлать шага впередъ, не убѣдившись, что все, сообщенное имъ на предыдущихъ ступеняхъ (урокахъ), правильно понято дѣтьми и усвоено вполнѣ сознательно.

8. **Возбужденіе самодѣятельности учащихся.** Каждый ребенокъ отъ природы получаетъ и хранитъ въ себѣ зачатки извѣстныхъ духовныхъ силъ и способностей. Но силы эти находятся въ немъ въ дремлющемъ, скрытомъ состояніи, какъ въ почкѣ растенія скрыты зачатки будущаго цвѣтка и плода. Для того, чтобы онѣ получили надлежащее развитіе, нужны особенныя, благопріятныя

для этого условія, способныя вызвать ихъ къ жизни, къ *дѣятельности*; иначе они могутъ совершенно заглохнуть. Всякое природное дарованіе глохнетъ и гибнетъ, если съ дѣтскихъ лѣтъ оно правильно не развивалось.

Задача воспитанія и заключается въ томъ, чтобы вызвать къ дѣятельности природныя способности и дарованія дитяти, „проявить“ ихъ и затѣмъ цѣлесообразными упражненіями укрѣпить, развить. Школьное обученіе есть несомнѣнно одно изъ лучшихъ средствъ для этого, но оно достигаетъ этой цѣли только при раціональномъ веденіи его. Однимъ изъ важнѣйшихъ условій въ этомъ случаѣ служитъ постоянное, соотвѣтственное силамъ *возбужденіе самодѣятельности учащихся.*

На первыхъ порахъ ребенку самому нужно показать его силы, которыхъ онъ самъ въ себѣ не сознаетъ еще, необходимо преодолѣть въ немъ его естественную робость, неувѣренность въ самомъ себѣ, убѣдить его, что онъ способенъ учиться, понимать и усвоять науку, что ученіе для него совсѣмъ не такъ трудно и тяжело, какъ ему кажется, а наоборотъ и легко и пріятно. Вотъ почему первые шаги ему должны быть по возможности облегчены, чтобы онъ первыя трудности одолѣлъ и сравнительно легко. Удача, успѣхъ въ преодолѣніи трудностей всегда радуютъ человѣка, возвышаютъ его духъ, усиливаютъ его энергію; наоборотъ, неудача угнетаетъ духъ и парализуетъ волю и силы. То же несомнѣнно испытываетъ и каждый ребенокъ въ борьбѣ съ трудностями ученія. Всякій успѣхъ въ этомъ дѣлѣ его радуетъ, просвѣтляетъ его самосознаніе, укрѣпляетъ вѣру въ себя, а все это залогъ несомнѣннаго успѣха въ дальнѣйшемъ обученіи. Какъ бы ни былъ слабъ по своимъ способностямъ ученикъ, но если первыя трудности ученія онъ одолѣлъ до извѣстной степени *самостоятельно*, то и дальнѣйшія трудности онъ будетъ побѣждать съ неменьшимъ успѣхомъ, если только въ немъ будетъ поддерживаться энергія и интересъ къ ученію.

Поэтому нельзя заставлять ученика быть всегда только пассивнымъ слушателемъ того, что сообщаетъ ему на урокѣ учитель; наоборотъ, необходимо постоянно вызывать его къ дѣятельности, побуждать его принимать живое участіе въ классной работѣ, чтобы то, что онъ усвояетъ, было какъ бы собственнымъ его завоеваніемъ, плодомъ самостоятельной работы его ума. Въ школѣ нужно не столько *учить* дѣтей, сообщая имъ въ готовомъ видѣ знанія, сколько *руководить* ими въ пріобрѣтеніи познаній, направляя ихъ мысль въ извѣстную область знаній и помогая имъ осмысливать ихъ. Добытое такимъ путемъ знаніе несомнѣнно будетъ усвоено ученикомъ вполнѣ осмысленно и станетъ навсегда прочнымъ его достояніемъ.

Обученіе грамотѣ.

Буквенные методы обученія грамотѣ. Достоинства нынѣ употребляемаго *звукового* метода обученія грамотѣ оцѣниваются надлежащимъ образомъ лишь по сравненію его съ прежними методами.

Всѣ прежніе методы обученія грамотѣ извѣстны подъ общимъ именемъ буквенныхъ; частнѣе въ нихъ различались методы: буквослагательный (древнѣйшій и наиболѣе употребительный), букворазлагательный и слоговой (позднѣйшія видоизмѣненія буквослагательнаго). Основнымъ элементомъ слова въ нихъ признавалась *буква* (а не звукъ), и въ основу обученія грамотѣ полагалось также изученіе *буквъ* (а не звуковъ),—почему и самые методы эти названы *буквенными*.

По старому буквослагательному методу обученіе грамотѣ начиналось съ предварительнаго изученія *всѣхъ буквъ алфавита*, т. е. заучиванія ихъ 1) *названій*, 2) *порядка* расположенія въ *алфавитѣ*, 3) *печатнаго изображенія*.

Въ русскихъ школахъ буквы заучивались въ названіяхъ или славянскихъ (азъ, буки, вѣди) или русскихъ (а, бе, ве, ге).

Послѣ такого изученія алфавита, переходили къ заучиванію, такъ называемыхъ, складовъ (слоговъ): двухбуквенныхъ (ба, ва, га, бе, ве, ге и пр.), трехбуквенныхъ (бла, вла, гла, бра, вра и пр.), четырехбуквенныхъ и пятибуквенныхъ (вдра, гдра, встра, гздра и пр.). Подобными *складами* наполнялось въ букваряхъ иногда до десятка страницъ, и весь этотъ матеріалъ заучивался дѣтьми чисто *механически* по *подсказкамъ* учителя.

Внѣшній пріемъ этого обученія былъ обыкновенно таковъ: дѣти раскрывали предъ собою буквари, брали въ руки, такъ называемыя, указки (деревянныя палочки величиною немного больше обыкновеннаго карандаша) и, по указанію учителя, устанавливали ихъ на той или иной строкѣ или *складѣ*; затѣмъ учитель произносилъ отмѣченный указкою *складъ* (напр. бе, эль, а=бла, или: буки, люди, азъ=бла), дѣти хоромъ повторяли за нимъ то же самое до тѣхъ поръ, пока учитель, предоставивши дѣтей самимъ себѣ, не убѣждался, что они называютъ буквы и слогъ правильно. Тогда, по командѣ учителя, дѣти передвигали *указки* на слѣдующій *складъ* и опять продѣлывалось то же самое: учитель подсказывалъ, ученики машинально выкрикивали буквы и склады, пока не заучивали ихъ. На урокъ брали не больше одной *строки* букваря.

Новый урокъ обыкновенно начинался повтореніемъ „задовъ“ (пройденнаго), но такъ какъ изъ пройденнаго многое забывалось

учениками, то нерѣдко приходилось начинать все сначала. Не удивительно поэтому, что обученіе шло крайне медленно, такъ что на процесъ обученія лишь чтенію уходило до *трехъ* лѣтъ.

Когда *склады* усваивались, тогда переходили къ чтенію, которое также въ началѣ производилось по *складамъ* и по *подсказкамъ* учителя, при чемъ все вниманіе обращалось исключительно на механизмъ чтенія, складываніе слоговъ для составленія слова, безъ всякаго вниканія въ смыслъ читаемаго,—что впрочемъ и невозможно было, потому что матеріалъ для чтенія былъ по своему содержанію непосиленъ не только ученику, но и самому учителю — толковнику *). Чтеніе, конечно, шло туго, медленно, томительно, не затрагивая рѣшительно ни души, ни мысли ребенка. Весь курсъ начальнаго обученія поэтому и ограничивался большею частью лишь прочтеніемъ букваря, подъ руководствомъ учителя. Болѣе широкое образованіе въ древней Руси получали лишь дѣти царей, князей и бояръ, имѣвшихъ возможность содержать своихъ домашнихъ учителей. Но и въ этомъ случаѣ курсъ образованія ограничивался прочтеніемъ съ утителемъ послѣ букваря еще нѣсколькихъ (двухъ-трехъ) книгъ церковныхъ, напр. Часовника, Евангелія, Дѣяній Апостоловъ, Псалтири (таковъ напр. былъ курсъ образованія царя Алексѣя Михайловича).

Чтеніе избранныхъ книгъ повторялось множество разъ, пока ученикъ не научался читать ихъ плавно, быстро, „безъ запинки“, что въ искусствѣ чтенія выше всего и цѣнилось; поэтому читаемыя книги ученикъ иногда заучивалъ даже наизусть прежде, чѣмъ выучивался читать ихъ, какъ слѣдуетъ. (Отсюда понятно, почему Іоаннъ Грозный напр. въ письмахъ къ Курбскому цитировалъ Св. Писаніе не „стихами“, а „цѣлыми пареміями“, а Петръ Великій зналъ наизусть все Евангеліе и „апостолъ наизусть могъ прочитати“).

Письму обучали обыкновенно уже послѣ того, какъ ученикъ овладѣвалъ искусствомъ чтенія; даже учителя чтенія и письма иногда были различные (напр. Алексѣя Михайловича училъ чтенію дьякъ Вас. Прокофьевъ, а письму—подьячій Гр. Львовъ).

При такомъ способѣ обученія, нерѣдко оказывалось, что ученикъ всю жизнь свою могъ читать только тѣ книги, которыя

---

*) Вотъ напр. какія наставленія для обученія чтенію даются въ одномъ руководствѣ XVII ст. (Епифанія Славинецкаго): „Сложи два письмена, гласное съ согласнымъ и рцы: б у к и, а з ъ, таже сотвори препятіе гласа или отдохновеніе и рцы: б а; сице и трепьсменное слово слагай: с л о в о, л ю д и, а з ъ и, отдохнувъ, рцы: с л а, паки слагай в ѣ д и, л ю д и, ю и, отдохнувъ, рцы слогъ: в л ю; по семъ глаголи все реченіе купно: с л а в л ю; тако и прочая по сему учи“. (С. Миропольскій. Обученіе грамотѣ).

разучилъ въ юности съ учителемъ, другія же книги разбиралъ съ величайшими усиліями.

Составъ старинныхъ букварей. Характеръ древнерусскаго образованія наглядно выясняется изъ самаго содержанія старинныхъ букварей. Наиболѣе типичнымъ образцомъ ихъ является букварь Бурцева (XVII ст.), пользовавшійся въ свое время большою популярностью.

На первой страницѣ этого букваря помѣщена прежде всего поучительная картинка, изображающая учителя съ розгами въ рукахъ и стоящаго предъ нимъ на колѣняхъ ученика.—Букварь носитъ заглавіе: „Начальное ученіе человѣкомъ, хотящимъ разумѣти божественнаго писанія“. Сообразно съ этимъ взглядомъ на цѣли обученія, въ предисловіи букварь называется „лѣствицею“ къ уразумѣнію Часовника, Псалтири и другихъ божественныхъ книгъ.—За предисловіемъ слѣдуютъ молитвы, которыя давалъ священникъ ученику, приступающему къ ученію, послѣ которыхъ, по выраженію букваря, „отходитъ съ миромъ отроча во училище, іерей же во-свояси“.

Затѣмъ слѣдуютъ буквы въ алфавитѣ, склады, перечень словъ, которыя обыкновенно пишутся подъ титлами, а затѣмъ слѣдуютъ статьи для чтенія: Царю небесный, Отче нашъ, Помилуй мя, Боже, Слава въ вышнихъ Богу, Символъ вѣры и др. Далѣе слѣдуетъ „Бесѣда о православной вѣрѣ“, въ вопросахъ и отвѣтахъ, десять заповѣдей, краткій катихизисъ, отрывки изъ Св. Писанія, притчи, поученія, затѣмъ снова молитвы: утренняя, вечерняя, предъ обѣдомъ и др., далѣе—„привѣтства къ родителю или ко благодѣтелю“ на различные праздники, а въ концѣ приложено ученіе о вѣрѣ Геннадія и др.

Между этимъ матеріаломъ вставлены кое-гдѣ: названія чиселъ до 10,000, названія знаковъ препинанія, образцы измѣненія глаголовъ и существительныхъ. — Въ нѣкоторыхъ букваряхъ помѣщалась еще *толковая* азбука, т. е. изреченія, расположенныя въ порядкѣ буквъ алфавита (напр. подъ буквою **х**: „Храни свѣщу твою отъ вѣтру, сирѣчь душу отъ лѣности“; подъ буквою **ш**: „Шатанія и плясанія діавольскаго удаляйся“ и т. п.).

Букварь заканчивается стихотворнымъ прославленіемъ „розги, бича и жезла“:

Роза умъ остритъ, память возбуждаетъ
И волю злу ко благу преклоняетъ,
Учитъ Господу Богу ся молити
И рано въ церковь на службу ходити.
Бичъ возбраняетъ скверно глаголати...
Жезлъ лѣнивыя къ дѣлу побуждаетъ,
Родшихъ слушати во всемъ научаетъ.

Ты убо, *отче*, такожде и *мати*,
Учитеся чадо страхомъ поучати.
Не на плотскую красоту чадъ зрите,
Но души красны да будутъ смотрите,
Вы же, о *чада*, трудъ честный любите,
Еже полезно, того ся держите.
Цѣлуйте розгу, бичъ и жезлъ лобзайте,
Та суть безвинна, тѣхъ не проклинайте
И рукъ, яже вамъ язвы налагаютъ.
Ибо не зла, а добра вамъ желаютъ...

Въ этомъ стихотвореніи заключена вся *педагогика* старой русской школы, построенная, какъ видно, всецѣло на домостроевскихъ началахъ воспитанія.

Этотъ традиціонный типъ букваря сохранялся въ русскихъ школахъ до позднѣйшаго времени, видоизмѣняясь не столько въ содержаніи, сколько въ объемѣ. — Букварь, составленный при Петрѣ Великомъ Ѳеофаномъ Прокоповичемъ, отличался лишь введеніемъ гражданскаго алфавита и попыткой къ толкованію заповѣдей и молитвъ.

Недостатки буквеннаго метода. Буквенный методъ не удовлетворялъ ни одному изъ тѣхъ требованій, которыя предъявляетъ къ школьному обученію современная намъ дидактика.

Самымъ существеннымъ его недостаткомъ было то, что въ немъ все обученіе построялось на совершенно *механическомъ заучиваніи* даннаго матеріала. Но иначе въ немъ обученіе и не могло итти, потому что, если ученику не дано понятія о звукѣ, изображаемомъ буквою, то ему, очевидно, и невозможно было уяснить, почему буквы, въ сліяніи ихъ одна съ другой, произносятся не такъ, какъ онѣ называются каждая въ отдѣльности, т. е. почему изъ *буки, люди, азъ* или *бе, эль, а* получалось *бла* (нѣчто совершенно другое). А если ни ученикъ, ни учитель не могли уяснить себѣ этого процесса, то, очевидно, оставалось учить все чисто машинально.

Слѣдствіемъ же этого въ свою очередь являлось то, что 1) ученіе это не только *не развивало* духовныхъ способностей ученика, но даже притупляло ихъ, потому что задерживало естественную, нормальную дѣятельность ихъ; 2) ученіе такое не могло возбуждать въ учащихся *интереса* къ себѣ; наоборотъ вселяло въ нихъ лишь полное отвращеніе къ такого рода работѣ, а результатомъ этого была крайняя слабость успѣховъ ученія; 3) въ обученіи этомъ не соблюдались принципы *посильности* и *послѣдовательности:* матеріалъ для изученія предлагался непосильный, непонятный для дѣтей и безъ всякихъ объясненій; 4) ученіе это не могло возбуждать *самодѣятельности*, потому

что, безъ помощи учителя, безъ „подсказокъ", ученикъ не могъ и шагу сдѣлать, а потому и долженъ былъ лишь пассивно запоминать то, что сообщалъ ему учитель; 5) наконецъ такое обученіе и по своимъ результатамъ было въ высокой степени безплоднымъ, потому что даже въ области *грамотности*, т. е. умѣнья читать и писать, школа не давала прочныхъ навыковъ, и если ученикъ ограничивался только начальнымъ образованіемъ, (изученіемъ букваря), то всѣ его знанія быстро улетучивались.

Попытки улучшенія буквослагательнаго метода. Буквенный методъ обученія употреблялся у всѣхъ народовъ, начиная съ древнѣйшихъ временъ и до начала XIX в. Изъ нихъ древніе римляне выдѣлились лишь тѣмъ, что ввели не *именныя* названія буквъ (какъ въ еврейскомъ, греческомъ, славянскомъ алфавитахъ), а *звуковыя*, но съ присоединеніемъ къ согласному гласнаго *е* или *а* (бе, це, де, ка, ел, ем и пр.) *). Этотъ способъ наименованія буквъ принятъ былъ у всѣхъ западно-европейскихъ народовъ, а со временъ Петра Великаго введенъ былъ и у насъ въ гражданскій алфавитъ, хотя это упрощеніе названій нисколько не облегчало трудностей обученія, такъ какъ ученику, очевидно, такъ же мало понятно было превращеніе *бе, эль, а* въ *бла*, какъ и *буки, люди, азъ=бла*.

Необычайныя трудности обученія по этому методу заставляли многихъ педагоговъ и мыслителей изыскивать всевозможные способы къ облегченію запоминанія буквъ и ихъ сочетаній, хотя въ большинствѣ случаевъ всѣ эти „изобрѣтенія" были весьма не научны. Такъ напр. даже извѣстный англійскій философъ, Локкъ, ничего лучшаго не могъ придумать для этой цѣли, какъ *игру въ кубики*, на граняхъ которыхъ изображались различныя буквы; играя, дѣти подбрасывали эти кубики и изъ открывшихся буквъ старались *составить* какое-нибудь *слово*.

Нѣмецкій же педагогъ, Базедовъ, желая не только облегчить, но и сдѣлать *пріятнымъ* для дѣтей процессъ запоминанія буквъ, ввелъ въ своемъ Филантропинѣ завтраки для дѣтей, состоявшіе изъ сдобныхъ печеній въ *видѣ буквъ*, которыя ежедневно и раздавались дѣтямъ, приступающимъ къ обученію грамотѣ.

---

*) Этотъ фактъ самъ по себѣ, а также то, что гласный присоединяется къ согласному то въ началѣ (ен, ес, ер), то послѣ него (бе, це, де), свидѣтельствуетъ о необычайной тонкости физіологическаго анализа звуковъ (такія названія вполнѣ согласуются съ естественной физіологической артикуляціей звуковъ), — что даетъ основаніе даже предполагать, что у римлянъ былъ не буквослагательный, а звукослагательный методъ. (Житомирскій. Къ вопросу о звуковомъ методѣ. „Пед. Сборн." 1898 г.).

Съ этой точки зрѣнія, попытки гр. Л. Толстого ввести однобразныя названія буквъ: ме, не, ре, се являются весьма не научными.

Получая каждый день новую букву, ученикъ долженъ былъ при этомъ припомнить и назвать всѣ прежде полученныя и съѣденныя имъ буквы (учениковъ этихъ даже и называли „буквоѣдами“).

Эти „усовершенствованія“ кажутся намъ теперь забавными; но сами изобрѣтатели смотрѣли на это иначе. Локкъ считалъ свое изобрѣтеніе на столько „полезнымъ и удобнымъ“, что „трудно найти что-либо лучшее, да едва ли и нужно будетъ искать другое средство“; а Базедовъ, публикуя о своемъ способѣ, называлъ его „неожиданнымъ великимъ усовершенствованіемъ искусства обучать чтенію“.

Но были улучшенія и болѣе научнаго характера.

1) Къ числу такихъ попытокъ относится примѣненіе, такъ называемаго, силлабическаго (слогового) метода, сущность котораго заключалась въ томъ, что ученикъ, заучивши буквы алфавита, начиналъ, подъ руководствомъ учителя, прямо *читать* слоги, не *складывая* ихъ, т. е. не называя предварительно каждую букву отдѣльно. Напр. ученику давались слоги: *ба*, *ва*, *ма*, и онъ, подъ диктовку учителя, читалъ ихъ такъ, какъ они обыкновенно произносятся (*ба*, *ва*, а не *бе*, *а—ба*, *ве*, *а—ва* и пр.). Такимъ способомъ въ этомъ методѣ устранялось, по выраженію Цейдлера (изобрѣтателя его), „столь скучное и затруднительное складываніе слоговъ“.

Пріемъ этотъ дѣйствительно нѣсколько упрощалъ дѣло, но все-таки *сознательности* въ обученіе не вносилъ, а потому онъ оставался тѣмъ же чисто *механическимъ* методомъ.

> *Примѣчаніе.* Совершенно почти подобный пріемъ (только безъ предварительнаго заучиванія алфавита) встрѣчается и нынѣ у нѣкоторыхъ послѣдователей *звукового* метода, которые пытаются устранить изъ процесса обученія грамотѣ отдѣльное произношеніе согласныхъ, допуская лишь произношеніе ихъ вмѣстѣ съ какимъ-нибудь гласнымъ. Таковъ напр. методъ букваря священника Главинскаго. По этому методу, ученикъ изучаетъ сначала гласные звуки, а затѣмъ учитель между двумя гласными, напр. *о*, *а*, вставляетъ *б* и говоритъ, что слово это читется: *оба*; ученики раздѣляютъ его на *слоги* и читаютъ: *о—ба*, *об—а*, потомъ читаютъ: *об—аб*, *ба—бо* и пр.; затѣмъ вмѣсто *б* вставляются *н*, *с*: *о—на*, *он—а*, *о—са*, *ос—а* и т. д. Но этотъ пріемъ по существу ничѣмъ не отличается отъ *буквеннаго—слогового*, хотя авторъ и говоритъ, что онъ весьма простъ, удобенъ и даетъ быстрые и хорошіе результаты.

2) Нѣмецкій педагогъ, Гедике, примѣнялъ въ своей практикѣ методъ слого-разлагательный (букво-разлагательный). Онъ устранялъ совершенно и предварительное заучиваніе буквъ

и скадываніе слоговъ, а начиналъ прямо съ чтенія цѣлаго *предложенія*, которое составлялось на доскѣ изъ подвижныхъ буквъ; сходныя буквы въ словахъ обозначались сходными по цвѣту шрифтами. Ученики читали предложеніе (со словъ учителя) и старались замѣчать сходныя звуковыя и буквенныя части; когда это достигалось, слова разлагались на *слоги*, которые также сравнивались между собою по сходнымъ признакамъ въ ихъ произношеніи и начертаніи. Такимъ путемъ ученики запоминали въ словахъ сходныя буквы и ихъ произношеніе. Послѣ этого слоги разлагались на отдѣльныя *буквы* (а не звуки), которыя назывались уже не *звуковыми*, а *алфавитными* наименованіями ихъ, и затѣмъ каждая буква изучалась въ различныхъ ея сочетаніяхъ съ другими.—Такимъ образомъ, въ концѣ концовъ пріемъ этотъ сводился къ тому же буквослагательному методу.

Примѣчаніе. Этотъ *буквенный аналитическій* методъ Гедике впослѣдствіи съ совершенной точностью повторился въ *звуковомъ аналитическомъ* методѣ французскаго педагога, *Жакото* (см. ниже).

3) Нѣмецкій педагогъ, Фридрихъ Оливье, въ своихъ попыткахъ улучшенія буквеннаго метода, пошелъ еще далѣе. Онъ въ *буквенномъ* методѣ примѣнялъ (хотя и безплодно) всѣ тѣ пріемы, которые съ такимъ успѣхомъ примѣняются въ настоящее время въ *звуковомъ* методѣ.—Обученію грамотѣ у него предшествовали *предварительныя* упражненія, состоявшія 1) въ разложеніи рѣчи (разсказа) на *предложенія*, 2) предложеній на *слова*, 3) словъ на *слоги*, 4) слоговъ на *звуки* (не на буквы), при чемъ дѣти упражнялись въ составленіи изъ *звуковъ слоговъ*, изъ слоговъ *словъ*. При этомъ дѣтей знакомили даже съ законами чисто *физіологическаго* образованія каждаго звука. — Если бы послѣ этого Оливье съ изученіемъ данныхъ звуковъ связалъ и изученіе буквъ, обозначивъ при этомъ буквы ихъ звуковыми (а не алфавитными) наименованіями, то мы въ его методѣ имѣли бы *нынѣшній звуковой аналитическій* методъ.— Но онъ на этой ступени въ изученіи звуковъ останавливался и послѣ этого начиналъ изучать съ дѣтьми *буквы* въ порядкѣ *алфавита*, затѣмъ неизбѣжные *склады*—и такимъ образомъ снова возвращался къ традиціоннымъ пріемамъ букво-слагательнаго метода, со всѣми его недостатками.

Такимъ образомъ всѣ попытки улучшить, по возможности облегчить буквенный методъ, оживить его началомъ *сознательности* не привели ни къ какимъ существеннымъ результатамъ. Даже Песталоцци, при всей его педагогической прозорливости, не могъ внести разумнаго, осмысленнаго начала въ эту область обученія. Всѣ эти факты служатъ лучшимъ доказательствомъ

совершенной непригодности буквеннаго метода и ложности самыхъ коренныхъ основаній его.

Между тѣмъ негодованіе всѣхъ образованныхъ классовъ общества противъ этого убійственно-мучительнаго для дѣтей метода обученія все болѣе и болѣе возрастало, о чемъ наглядно свидѣтельствуютъ жестокія нападки на него и педагогической, и журнальной, и сатирической литературы XVIII в. (и европейской и русской). Одинъ изъ нѣмецкихъ педагоговъ того времени (Гейнике) говоритъ: „Ни война, ни чума, ни процессы о колдовствѣ не породили на свѣтъ столько зла, какъ это мучительное складываніе буквъ".

Подобное настроеніе умовъ и настойчивыя усилія къ обновленію метода обученія грамотѣ ясно свидѣтельствовали уже о томъ, что этотъ методъ доживаетъ послѣдніе дни. Труды предшествующихъ педагоговъ достаточно уже выяснили, въ чемъ заключалась главная ошибка метода, парализовавшая всѣ попытки къ его улучшенію, и достаточно ясно намѣтили тотъ путь, по которому должна была итти дальнѣйшая разработка его. Оставалось сдѣлать лишь самый незначительный шагъ, догадку, нововведеніе, чтобы напряженныя усилія всѣхъ мыслящихъ людей того времени увѣнчались наконецъ полнымъ успѣхомъ.

Такой именно шагъ и суждено было сдѣлать баварскому народному учителю, Гейнриху Стефани, который впервые опубликовалъ свой методъ обученія грамотѣ въ 1814 г., въ изданномъ имъ руководствѣ, подъ скромнымъ (въ сравненіи съ обычными въ то время пышными рекламами) заглавіемъ: *„Подробное описаніе простого метода обученія чтенію"*.

Методъ обученія, изложенный въ этой книгѣ, и былъ тотъ именно методъ, который теперь примѣняется въ нашихъ школахъ и извѣстенъ подъ именемъ **звукового** метода.

Примѣчаніе. Зачатки звукового метода мы находимъ уже у Яна Амоса Коменскаго, который доказывалъ, что съ помощью его метода, можно научить учениковъ читать *въ одинъ мѣсяцъ*. Но самъ Коменскій, видимо, не находилъ возможнымъ ввести его въ школу въ томъ видѣ, въ какомъ онъ описанъ у него, такъ какъ въ своихъ дидактическихъ сочиненіяхъ онъ о немъ умалчиваетъ. Этотъ методъ изложенъ у него *въ видѣ дѣтской игры* и состоитъ въ томъ, что дѣти, глядя на картинку, изображающую какое-нибудь животное, стараются *подражать его крику* и такимъ образомъ произносятъ извѣстный *звукъ*, а учитель сейчасъ показываетъ, какъ этотъ звукъ можно изобразить *знакомъ* (буквой). Изученные такимъ путемъ звуки дѣти затѣмъ соединяли другъ съ другомъ въ различныя сочетанія и такимъ

образомъ упряжнялись въ чтеніи *слоговъ* (двух—трех— и четырехзвучныхъ).

Неудобства такого пріема въ школахъ очевидны (нѣчто подобное, какъ мы видѣли, встрѣчалось въ школахъ Базедова), — вотъ почему несомнѣнно нѣмецкіе педагоги и не пользовались этимъ методомъ, при всемъ ихъ уваженіи къ Коменскому, сочиненія котораго, въ томъ числѣ и его букварь („*Міръ въ картинкахъ*"), до сего времени издаются въ Германіи.

Звуковой методъ.

Сущность звукового метода и его преимущества. Главная ошибка буквеннаго метода заключалась въ томъ, что *звукъ назывался именемъ буквы* (алфавитнымъ), а не *буква ея звукомъ*. А такъ какъ въ алфавитѣ буква называлась иначе, чѣмъ она звучала въ словѣ, то *между звукомъ и буквой не было тождества* (хотя по существу они совершенно тождественны), а потому ученикъ и не могъ уяснить, почему изъ сочетанія *двухъ извѣстныхъ* ему буквъ получалось нѣчто совершенно *новое, неизвѣстное* для него.

Главнѣйшая заслуга Стефани и заключалась именно въ томъ, что онъ положилъ въ основу обученія *звукъ*, а не букву, и букву сталъ называть именемъ обозначаемаго ею звука т. е. называть каждую букву такъ, какъ она и звучитъ въ словахъ (*б, в, г*, а не *бе, ве, ге*). Это по видимому крайне простое, незначительное нововведеніе повело къ результатамъ необычайно важнымъ; имъ сразу устранялись всѣ затрудненія, а вмѣстѣ съ тѣмъ и всѣ недостатки буквеннаго метода. При такомъ способѣ обученія, ученикъ, съ перваго же момента ознакомленія со звуками и буквами, проникалъ въ тайну процесса сліянія звуковъ и буквъ въ словахъ; для него здѣсь сразу становилось до очевидности яснымъ то, чего онъ никакимъ образомъ не могъ уразумѣть при буквенномъ методѣ. Вслѣдствіе этого и весь дальнѣйшій процессъ обученія ученикъ воспринималъ вполнѣ сознательно, а благодаря этому, и самое обученіе шло для него легко, свободно, занимательно. Узнавши лишь нѣсколько звуковъ, ученикъ уже *самъ*, безъ подсказокъ учителя, легко могъ сливать звуки въ слова и разлагать слова на звуки, а также и изображать ихъ буквами.—А разъ въ методѣ достигнуты *простота, ясность, осмысленность*, то этимъ самимъ достигается уже то самое главное, что нужно для успѣховъ обученія.

Звуковой синтетическій методъ. Звуковой методъ въ томъ видѣ, въ какомъ онъ явился у его изобрѣтателя, Стефани, былъ весьма простъ и несложенъ. Отъ буквеннаго метода онъ отличался тѣмъ лишь, 1) что буквы въ немъ носили звуковыя названія, 2) что буквы изучались не въ порядкѣ расположенія ихъ въ алфавитѣ, а по степени легкости ихъ произношенія. Но Стефани допускалъ еще *слоговыя* упражненія (напоминавшія прежніе *склады*): по мѣрѣ изученія звуковъ гласныхъ и согласныхъ, ученики тотчасъ же упражнялись и въ сліяніи звуковъ въ *слоги* и въ чтеніи всевозможныхъ *слоговыхъ* сочетаній: ас, са, аса, сас и т. п. Письмо (копировка буквы) употреблялось лишь, какъ мнемоническое средство.

Методъ этотъ получилъ названіе синтетическаго метода т. е. метода сложенія звуковъ, потому что въ немъ обученіе идетъ отъ *звуковъ* къ *слогамъ*, отъ *слоговъ* къ *словамъ* путемъ *сложенія*, т. е. комбинированія, сочетанія звуковъ другъ съ другомъ. Методъ этотъ и нынѣ употребляется въ нѣкоторыхъ букваряхъ.

Внѣшніе пріемы обученія по этому методу въ общихъ чертахъ таковы:

Учитель беретъ печатную букву (напр. А) и говоритъ дѣтямъ (послѣ соотвѣтственнаго вступленія, конечно): „Это буква А“. Дѣти повторятъ это нѣсколько разъ, всматриваются въ букву, отыскиваютъ ее въ книгѣ, въ разрѣзной азбукѣ, наконецъ копируютъ ее въ своихъ тетрадяхъ. Потомъ учитель показываетъ имъ другую букву, напр. М и также говоритъ имъ: „Это буква М“. Продѣлываются тѣ же упражненія для запоминанія новой буквы. Затѣмъ учитель вводитъ изученныя буквы въ различныя сочетанія одна съ другоо: *ам, ма, ама, мама* и послѣдовательно заставляетъ дѣтей *читать* ихъ, наблюдая, чтобы дѣти не *складывали* звуки, предварительно называя каждый изъ нихъ *отдѣльно* (*м, а—ма*), а *нераздѣльно сливали* ихъ другъ съ другомъ медленнымъ произношеніемъ.—Такимъ же способомъ изучаются и всѣ остальные звуки, при чемъ каждый новый звукъ вводится въ возможныя сочетанія съ другими ранѣе изученными звуками.

Примѣчаніе. Этотъ методъ въ нашей литературѣ упрощенъ былъ до послѣдней степени барономъ Корфомъ въ его руководствѣ: „Какъ обучать грамотѣ ребятъ и взрослыхъ“, предназначенномъ исключительно для малограмотныхъ родителей и тѣхъ учителей, которые сами учились по старому буквенному методу и незнакомы съ новѣйшей методикой. — Для этихъ лицъ синтетическій методъ дѣйствительно пригоденъ, по своей простотѣ и доступности, и можетъ въ значительной степени облегчить имъ обученіе дѣтей грамотѣ (оцѣнку этого метода см. ниже).

Аналитическій методъ. *Звуковой аналитическій* методъ изобрѣтенъ французскимъ педагогомъ, І. Жакото (1770—1840). Особенность метода Жакото (по сравненію съ методомъ Стефани) заключалась въ томъ, что обученіе въ немъ начиналось не съ изученія отдѣльныхъ звуковъ, а съ *анализа* (разбора) цѣлаго *предложенія*. Руководствомъ для обученія у него служилъ не букварь, спеціально составленный для этого (Жакото не признавалъ его необходимости), а любая книга, подходящая для этого по своему содержанію (преимущественно „Телемакъ" Фенелона), которую онъ и начиналъ съ дѣтьми *читать* (изучать). Онъ бралъ изъ книги первое ея предложеніе (напр. изъ „Телемака": *Калипсо не могла утѣшиться по отъѣздѣ Улисса*), составлялъ его изъ подвижныхъ буквъ на доскѣ и затѣмъ громко произносилъ его, а дѣти за нимъ повторяли слова до тѣхъ поръ, пока не заучивали всего предложенія. Это предложеніе сначала разбивалось на *слова*, при чемъ дѣти запоминали, гдѣ именно какое слово изображено и показывали эти слова на доскѣ и въ порядкѣ и въ разбивку (по требованію учителя). Запоминая такимъ образомъ слова, дѣти вмѣстѣ съ тѣмъ запоминали и нѣкоторыя сходныя части словъ въ буквенномъ изображеніи ихъ.—Затѣмъ каждое слово разбивалось на *слоги*, которые такъ же заучивались, какъ и слова, при чемъ сходные слоги ученики сами указывали на доскѣ. Слоги также читались и въ порядкѣ и въ разбивку.—Послѣ этого переходили къ разложенію слоговъ на *звуки*, въ связи съ которыми изучались уже и отдѣльныя буквы, печатныя и письменныя, и по мѣрѣ изученія предложенія, дѣти читали и писали буквы, слоги, слова и наконецъ все предложеніе.

Затѣмъ бралось слѣдующеее предложеніе изъ книги и прорабатывалось такимъ же образомъ. Съ каждымъ предложеніемъ дѣти встрѣчали въ книгѣ все болѣе и болѣе знакомыхъ буквъ, слоговъ, словъ и наконецъ дальше читали книгу свободно и тогда обученіе грамотѣ превращалось въ объяснительное чтеніе.

Методъ этотъ удобенъ въ томъ отношеніи, что даетъ учителю остроумный способъ пользоваться для обученія грамотѣ первой попавшейся книгой, когда подъ руками нѣтъ букваря. Онъ интересенъ для дѣтей въ томъ отношеніи что сразу вводитъ ихъ въ чтеніе *книги*, которая своимъ содержаніемъ заинтересовываетъ ихъ и пробуждаетъ въ нихъ естественное желаніе узнать, что слѣдуетъ дальше.

Существенный недостатокъ метода Жакото заключался въ томъ, что звуки въ немъ изучались не въ систематической *послѣдовательности* (по степени легкости ихъ произношенія), а въ томъ порядкѣ (совершенно случайномъ), въ какомъ они слѣдуютъ въ словахъ даннаго предложенія, вслѣдствіе чего въ немъ звуки согласные предшествовали гласнымъ, звуки трудные легкимъ,—хотя самъ Жакото этому именно обстоятельству не

придавалъ никакого значенія, находя, что всѣ звуки для дѣтей могутъ быть одинаково легкими и одинаково трудными, смотря по тому, на сколько умѣло учитель ведетъ дѣло.

Дальнѣйшія улучшенія въ звуковомъ методѣ. Въ дальнѣйшей обработкѣ звукового метода обученія грамотѣ, аналитическому методу посчастливилось больше, чѣмъ синтетическому. Методъ синтетическій огромнымъ большинствомъ признанъ былъ пригоднымъ (по своей простотѣ) лишь для „новичковъ" и вообще для лицъ, неопытныхъ въ обученіи. Болѣе раціональнымъ, съ дидактической точки зрѣнія, былъ признанъ методъ аналитическій, который главнымъ образомъ и разрабатывался въ дальнѣйшемъ развитіи звукового метода.

1)Важнѣйшимъ шагомъ, въ дѣлѣ улучшенія этого метода, было прежде всего тѣснѣйшее *сліяніе процессовъ обученія чтенію и письму* въ, такъ называемомъ, методѣ письма-чтенія. Идея этого метода принадлежитъ нѣмецкому педагогу, Гразеру, а всесторонняя разработка его Дистервегу. По этому методу, ученики учатся сначала только *письму* и читаютъ только *написанное* ими, такъ какъ то, что ученикъ сознательно написалъ, онъ такъ же сознательно, легко и прочтетъ. Когда же онъ, въ предѣлахъ извѣстнаго количества пройденныхъ буквъ, овладѣетъ механизмомъ чтенія, тогда ему показываютъ печатныя буквы и онъ усвояетъ ихъ легко и читаетъ *печатное* свободно.

Въ защиту этого метода указывается главнымъ образомъ на то, что онъ болѣе *естественъ*: 1) человѣчество прежде, чѣмъ учиться читать, должно было научиться *писать*, а потомъ уже *написанное читать*; 2) до изобрѣтенія книгопечатанія, читали только рукописное, а слѣд. и учились читать по рукописнымъ книгамъ (оцѣнку этихъ доводовъ см. ниже).

2) Въ связи съ методомъ письма-чтенія находится также введеніе въ обученіе особыхъ предварительныхъ упражненій (подготовляющихъ къ обученію грамотѣ). Упражненія эти дѣлятся на 1) *устныя*, знакомящія ученика съ составомъ рѣчи и составомъ словъ (предложеніями, словами, звуками); 2) *письменныя*, подготовляющія ученика къ письму (Дистервегъ, Любенъ).

3) Дальнѣйшимъ нововведеніемъ, сдѣланнымъ Любеномъ, было соединеніе съ обученіемъ грамотѣ *предметныхъ бесѣдъ* и *рисованія*. Урокъ начинался прежде всего предметной бесѣдой, напр. о *родительскомъ домѣ*, состоявшей изъ отвѣтовъ на вопросы, кто что видѣлъ и дѣлалъ въ своемъ домѣ.—Затѣмъ изъ этой бесѣды бралось какое-нибудь несложное по звуковому составу слово и подвергалось анализу, разложенію на звуки. Выдѣленные звуки закрѣплялись въ сознаніи дѣтей соотвѣтствующими упражненіями.—Далѣе переходили къ *рисованію*, подготовлявшему дѣтей къ *письму*. Для упражненія въ рисованіи, выбирался

предметъ простѣйшій и сходный по своимъ очертаніямъ съ тѣми буквами, которыя предстояло дѣтямъ писать.— Послѣ рисованія дѣти знакомились съ *письменной буквой* и упражнялись въ *письмѣ* и *чтеніи*.

Предметныя бесѣды и рисованіе вводились здѣсь съ цѣлью по возможности оживить процессъ обученія *разнообразіемъ* занятій, а также внести въ него возможно больше *образовательныхъ* элементовъ: обогатить мысль ясными представленіями и понятіями, развить устную рѣчь дѣтей, изощрить ихъ наблюдательность и пр.

4) Высшей стадіей постепеннаго развитія и усложненія аналитическаго метода былъ, такъ называемый, **наглядно-звуковой** методъ Фогеля и Бёме. Въ основу этого метода положена идея объединенія *всѣхъ* предметовъ начальной школы (нагляднаго обученія, чтенія, письма, рисованія, пѣнія, начальной ариѳметики и геометріи и пр.) *въ одномъ процессѣ обученія грамотѣ*, съ цѣлью придать всему курсу элементарнаго образованія органическое единство, цѣлостность, взаимную связь, а также съ цѣлью внести въ методъ больше образовательныхъ элементовъ, всесторонне развивающихъ ученика.

Въ этомъ методѣ исходнымъ пунктомъ является уже не рѣчь и предложеніе, а отдѣльное *слово* (имя, названіе предмета). Такія слова у Фогеля и Бёме называются *нормальными* (образцовыми, примѣрными) словами. Разработка этихъ словъ (всѣхъ 16), исчерпывающихъ въ своемъ составѣ все звуковое содержаніе алфавита, и составляетъ содержаніе букваря, т. е. курсъ обученія грамотѣ. Первое слово у Фогеля было *шляпа* (нѣм. Hut), у Бёме—*яйцо* (Ei).

Ходъ уроковъ по методу Фогеля былъ слѣдующій:

1) Сначала учитель велъ съ дѣтьми бесѣду о *предметѣ* (о *шляпѣ*) по рисунку въ книгѣ (описаніе предмета, назначеніе, матеріалъ, польза и пр.), въ формѣ вопросовъ; содержаніе бесѣды въ заключеніе передавалось дѣтьми въ одномъ связномъ разсказѣ. Въ связи съ этимъ сообщался дѣтямъ какой-нибудь подходящій *разсказъ* или *стихотвореніе;* послѣднее со словъ учителя *заучивалось* дѣтьми *наизусть*, а иногда оно перелагалось на какой-нибудь мотивъ для *пѣнія*, который дѣти тутъ же разучивали и *пѣли*.

2) Затѣмъ дѣти *рисовали* тотъ же предметъ, о которомъ шла бесѣда (шляпу), учитель руководилъ рисованіемъ.

3) Отъ рисованія переходили къ изученію *названія* предмета, *слова:* анализируя его, дѣти разлагали его на составныя части—элементы, *звуки*.

4) Отъ изученія *звуковъ* переходили къ *печатнымъ* ихъ изображеніямъ—*буквамъ* и упражненіямъ въ *чтеніи*.

5) Послѣ *чтенія* переходили къ *письменнымъ* буквамъ и упражненію въ *письмѣ*.

Бёме измѣнилъ нѣсколько *порядокъ* этихъ упражненій и дополнилъ ихъ новыми. Онъ ввелъ еще *копировку* (срисовываніе) *написаннаго* названія (слова): дѣти послѣ рисованія *предмета*, рисовали затѣмъ написанное *слово*, совершенно машинально копируя его (какъ и рисунокъ) съ доски, гдѣ оно крупно писалось учителемъ.—Затѣмъ устное слово разлагалось на *звуки*, а *написанное* слово—на *буквы*, послѣ чего уже переходили къ изученію отдѣльныхъ звуковъ и буквъ; но прежде знакомились съ *письменными* буквами и учились *писать*, а затѣмъ уже изучали *печатныя* буквы и учились *читать* (у Фогеля же наоборотъ).

Такимъ образомъ по методу Бёме въ обученіе грамотѣ входили слѣдующія упражненія: 1) *бесѣда о предметѣ;* 2) *рисованіе;* 3) *копировка слова* (написаннаго подъ рисункомъ); 4) *разложеніе слова на звуки;* 5) *разложеніе написаннаго слова на буквы;* 6) *ознакомленіе съ письменными буквами и упражненія въ письмѣ;* 7) *ознакомленіе съ печатными буквами и чтеніе.* *)

Слѣд. у Фогеля—методъ чтенія-письма, у Бёме—письма-чтенія (различіе этихъ методовъ опредѣляется тѣмъ, что чему предшествуетъ: *чтеніе письму* или *письмо чтенію.*

Въ русской учебной литературѣ этотъ *наглядно-звуковой* методъ, съ педантической, можно сказать, тщательностью, разработанъ у Паульсона („Первая учебная книжка“ и руководство къ ней), а затѣмъ съ значительными измѣненіями у *Бунакова* въ книгѣ: „Обученіе грамотѣ по звуковому способу, въ связи съ предметными уроками“ и въ *первыхъ изданіяхъ* его букваря.

У Паульсона въ составъ уроковъ по обученію грамотѣ входятъ слѣдующія упражненія: 1) *бесѣда о предметѣ* (**оси**); 2) *разборъ* относящихся къ предмету *загадокъ, пословицъ, поговорокъ;* 3) *чтеніе разсказа* или *заучиваніе* дѣтьми, со словъ учителя, подходящаго *стихотворенія;* 4) *рисованіе* того же предмета *(осей);* 5) *копировка написаннаго слова (оси);* 6) *разложеніе слова на звуки* и упражненія въ *произношеніи* (скороговорки и чистоговорки); 7) *разложеніе написаннаго слова на буквы* и писаніе *буквъ;* 8) *разложеніе буквъ на элементы* и писаніе *элементовъ;* 9) *ознакомленіе съ печатными буквами,* чтеніе и писаніе *слоговъ* и *словъ* по подвижной азбукѣ на доскѣ; 10) *чтеніе по книгѣ.*

Очевидно, только желаніе провести съ строго *логической* (а не дидактической) послѣдовательностію методъ *анализа* чрезъ весь процессъ *обученія письму,* заставило автора начать съ копировки письма *всего слова,* а затѣмъ *логически* (а не дидактически) послѣдовательно переходить къ разложенію слова на *буквы,* а буквъ на *элементы* и упражнять дѣтей сначала въ

*) Обстоятельное изложеніе этихъ методовъ см. у С. Миропольскаго: „Обученіе грамотѣ“.

письмѣ *буквъ*, а затѣмъ уже *элементовъ*,—тогда какъ съ *дидактической* точки зрѣнія упражненія эти должны итти въ совершенно *обратномъ порядкѣ*.

У Бунакова методъ этотъ обработанъ былъ значительно проще и цѣлесообразнѣе. Обученіе письму-чтенію у него слагалось изъ слѣдующихъ упражненій: 1) *предметной бесѣды;* 2) *бесѣды о словѣ* или *звукового анализа* слова; 3) *изученія письменныхъ буквъ* и упражненій въ *письмѣ;* 4) изученія *печатныхъ буквъ* и *чтенія*.

Слѣд. изъ всѣхъ отдѣловъ *наглядно-звукового* метода у Бунакова оставлены лишь *предметныя бесѣды*, но и онѣ у него велись по *особой*, болѣе научной *системѣ*, чѣмъ у Фогеля или Паульсона.

Но въ позднѣйшихъ изданіяхъ своего руководства Бунаковъ, по указаніямъ *практики*, предметныя бесѣды совершенно устранилъ изъ процесса обученія грамотѣ, такъ какъ онѣ, отнимая много времени, сильно задерживаютъ ходъ обученія, а осязательной пользы сами по себѣ не приносятъ. Точно также онъ отказался и отъ метода *письма-чтенія*, замѣнивъ его методомъ *чтенія-письма*, который *на практикѣ* также оказался гораздо удобнѣе.

По методу, изложенному въ книгѣ Водовозова: „Предметы обученія въ народной школѣ“, *наглядныя* или *предметныя бесѣды*, равно какъ и *рисованіе не входятъ* въ процессъ обученія грамотѣ, а идутъ лишь *параллельно* съ уроками грамоты, но *независимо* отъ нихъ, въ продолженіе *всего курса* обученія въ школѣ.

Во всѣхъ другихъ руководствахъ, составленныхъ по методу *письма-чтенія*, предметныя бесѣды устранены изъ процесса обученія грамотѣ.

Сравнительная оцѣнка методовъ.

1) Синтетическій методъ, по внѣшнимъ пріемамъ, почти приближается къ методу буквослагательному,—въ этомъ заключаются и *нѣкоторыя* его удобства и его *огромные* недостатки. Для лицъ, неопытныхъ и знакомыхъ *только* съ буквеннымъ методомъ, синтетическій методъ можетъ дѣйствительно оказать значительныя услуги, облегчая имъ (простотою своихъ пріемовъ) обученіе дѣтей грамотѣ, если только подобный учитель правильно пойметъ пріемъ *сліянія* (а не *складыванія*) звуковъ.—Но этимъ и исчерпываются его достоинства, недостатки же его гораздо значительнѣе.

а) Въ синтетическомъ методѣ изучаемый *звукъ* не имѣетъ тѣсной связи съ *словомъ*. Взятый самъ по себѣ, отдѣльно отъ *слова*, согласный звукъ можетъ показаться дѣтямъ весьма страннымъ; слѣд. только тогда, когда дѣти дойдутъ до чтенія этого

звука въ *словѣ*, они убѣдятся, что онъ есть составная часть ихъ живой рѣчи, словъ.

Такимъ образомъ методъ этотъ ведетъ учениковъ отъ *неизвѣстнаго* къ *извѣстному*,—что противорѣчитъ требованіямъ дидактики.

Кромѣ того, нѣкоторые звуки въ отдѣльномъ произношеніи совсѣмъ не похожи даже на звуки (п, т, к) и могутъ быть различаемы только въ словахъ, а потому брать ихъ отдѣльно отъ словъ весьма неудобно.

б) Если методъ этотъ можетъ быть примѣненъ къ обученію *чтенію*, то онъ совершенно не примѣнимъ къ обученію *письму*, потому что процессъ письма всецѣло основанъ на *разложеніи* словъ на *звуки*, предложеній на слова, рѣчи на предложенія. Чтобы изобразить слово *буквами*, ученикъ долженъ неизбѣжно разложить его на звуки, а если у него нѣтъ навыка къ разложенію словъ, то не можетъ быть и правильнаго письма.

Слѣд. синтетическій методъ самъ по себѣ, безъ сліянія съ методомъ аналитическимъ, невозможенъ.

2) Аналитическій методъ не имѣетъ недостатковъ синтетическаго и потому онъ болѣе удовлетворяетъ требованіямъ дидактики.

а) Въ аналитическомъ методѣ изучаемый звукъ дается ученику не отдѣльно, а выдѣляется изъ какого-нибудь слова, слѣд. въ сознаніи ученика онъ тѣснѣйшимъ образомъ сливается съ его живой рѣчью, какъ основной элементъ ея, и потому съ перваго же момента выдѣленія звука, ученикъ воспринимаетъ его вполнѣ сознательно.

б) Аналитическій методъ развиваетъ у ученика навыкъ къ звуковому анализу словъ и тѣмъ въ значительной степени обезпечиваетъ ему выработку и навыка къ правильному письму (въ области фонетическаго правописанія).

Но аналитическій методъ безъ сліянія его съ методомъ синтетическимъ также невозможенъ. Когда звукъ выдѣленъ, дальнѣйшее изученіе его (въ обученіи чтенію) идетъ уже не аналитическимъ, а *синтетическимъ* путемъ, потому что процессъ *чтенія* есть по существу процессъ *сложенія* (сліянія) звуковъ, поэтому и всѣ упражненія, связанныя съ процессомъ обученія *чтенію*, имѣютъ характеръ *синтеза*.

3) Какъ извѣстно, Гразеръ и Дистервегъ въ защиту метода письма-чтенія приводили тѣ доводы, 1) что этотъ методъ является болѣе *естественнымъ*, потому что находитъ себѣ оправданіе въ историческихъ условіяхъ возникновенія *письма* и *чтенія:* люди прежде, чѣмъ учиться *читать*, должны были сначала научиться *писать;* 2) то, что ученикъ написалъ, онъ *безъ малѣйшаго затрудненія* и прочтетъ.

Чтобы назвать методъ *естественнымъ*, нужно оцѣнивать его не съ точки зрѣнія *историческихъ* условій, а съ точки зрѣнія *психологическихъ* основаній. Когда люди не знали письменности, то они и не могли читать—это несомнѣнно; точно также не подлежитъ сомнѣнію и то, что, пока не было книгопечатанія, всѣ читали и учились читать только по рукописямъ. Но эти условія теперь не существуютъ, слѣд. они и не имѣютъ никакого значенія.

Въ настоящее время *печать* вытѣснила *рукопись* и всѣ читаютъ только печатное (кромѣ частныхъ писемъ); дѣти же, кромѣ собственной рукописи, нигдѣ рукописнаго матеріала и не увидятъ, а читать свою рукопись для нихъ не можетъ представлять ровно никакого интереса. Если у дѣтей пробуждается иногда необычайное *желаніе* научиться *читать*, то только *печатную книгу*, которую они видятъ на каждомъ шагу и которая невольно заинтересовываетъ ихъ своимъ содержаніемъ, картинками, наконецъ своимъ внѣшнимъ привлекательнымъ видомъ. Этому именно *естественному* влеченію ребенка школа и должна прежде всего удовлетворить.

Далѣе, *письмо* для ребенка процессъ чрезвычайно трудный, тяжелый, утомительный, тогда какъ *чтеніе* дается ему весьма легко, поэтому *письмо* и не можетъ такъ интересовать ребенка, какъ *чтеніе*.

Слѣд. начинать обученіе съ *письма* значитъ итти противъ *естественныхъ* запросовъ и влеченій дитяти и начинать съ болѣе *труднаго*, а не съ легчайшаго.

Такимъ образомъ и съ психологической и съ дидактической (а отчасти и исторической) точки зрѣнія методъ *письма-чтенія* нельзя назвать *естественнымъ*.

Далѣе, то, что ученикъ напишетъ, онъ дѣйствительно и прочтетъ *безъ малѣйшихъ усилій*; но пользы отъ такого чтенія для ученика нѣтъ никакой (въ смыслѣ выработки навыка къ чтенію), потому что чтеніе такое будетъ *совершенно машинальнымъ* повтореніемъ заученнаго, а навыкъ въ чтеніи вырабатывается только чтеніемъ *новаго*.

Слѣд. методу *чтенія*-письма нужно отдать предпочтеніе. Да онъ гораздо удобнѣе и въ чисто *практическомъ* отношеніи: то, что ученикъ *читалъ* изъ книги на урокѣ чтенія, служитъ ему вслѣдъ за тѣмъ богатымъ матеріаломъ для *списыванія* (упражненія и въ *письмѣ* и въ *правописаніи*), чѣмъ учитель и можетъ съ успѣхомъ воспользоваться, при назначеніи ученику *самостоятельной* работы въ классѣ или на домъ.

Позднѣйшіе буквари преимущественно и придерживаются этого метода, т. е. *чтенія*-письма (Бунакова, Баранова и др.).

4) Наглядно-звуковой методъ въ практикѣ русской начальной школы оказался совершенно непримѣнимъ.

а) Обученіе грамотѣ по этому методу идетъ крайне *медленно*, такъ какъ постоянно задерживается множествомъ побочныхъ упражненій (предметными бесѣдами, рисованіемъ, копированіемъ словъ и пр.). Грамота сама по себѣ не есть *цѣль*, а лишь *средство* обученія и развитія учащагося, и потому чѣмъ скорѣе достигнуто это средство, тѣмъ плодотворнѣе будетъ результатъ школьнаго ученія. Въ начальной же школѣ въ особенности нужно дорожить временемъ, такъ какъ курсъ обученія въ ней весьма непродолжителенъ.

б) Выборъ предметовъ для бесѣдъ въ этомъ методѣ находится въ зависимости отъ звукового и буквеннаго состава ихъ наименованій, поэтому предметныя бесѣды сами по себѣ крайне безсвязны, безсистемны и безсодержательны: бесѣды напр. объ *осяхъ, саняхъ, дудѣ, рамѣ, рюмкѣ, лейкѣ* и пр. ничего образовательнаго и интереснаго для дѣтей не заключаютъ въ себѣ.

Бунаковъ дѣлалъ выборъ предметовъ болѣе научно и велъ ихъ систематически (изучались животныя, насѣкомыя, птицы, человѣкъ); но такого рода бесѣды требовали очень много времени.

Вообще практика показала, что предметныя бесѣды гораздо лучше соединять съ *чтеніемъ статей* (естественно-научныхъ, историческихъ, географическихъ, бытовыхъ и пр.). Отдѣльно же, какъ особый предметъ преподаванія, *наглядныя бесѣды въ школахъ не примѣнимы.*

в) *Рисованіе* въ этомъ методѣ также ведется крайне непослѣдовательно, безсистемно и потому не приноситъ въ сущности никакой пользы.

г) Нѣкоторыя упражненія этого метода, какъ напр. копировка слова, разложеніе письменнаго слова на буквы и элементы весьма не педагогичны и безполезны.

Нормальный методъ обученія грамотѣ. На основаніи требованій дидактики и на основаніи указаній практики, наиболѣе нормальнымъ, правильнымъ, цѣлесообразнымъ методомъ обученія грамотѣ необходимо признать 1) методъ *звуковой*, 2) *аналитико-синтетическій*, 3) методъ *совмѣстнаго* обученія *чтенію* и *письму*, 4) методъ *чтенія-письма* (а не *письма-чтенія*).

1) Методъ звуковой а) вполнѣ удовлетворяетъ дидактическимъ требованіямъ: *сознательности, послѣдовательности, посильности;* в) возбуждаетъ *самодѣятельность* учащихся; г) *облегчаетъ* и *ускоряетъ* процессъ обученія грамотѣ; д) возбуждаетъ въ дѣтяхъ *интересъ* и тѣмъ *располагаетъ* ихъ къ обученію; е) наилучшимъ образомъ способствуетъ развитію душевныхъ силъ учащихся; ж) даетъ прочные, основательные навыки и знанія.

2) Методъ аналитическій, при которомъ звукъ не дается дѣтямъ готовымъ, отдѣленнымъ отъ живой рѣчи, а выдѣляется *самими дѣтьми* изъ какого-нибудь слова, способствуетъ большей сознательности обученія, ясности и прочности знаній и большему возбужденію самодѣятельности учащихся. — Но аналитическій методъ, въ процессѣ обученія чтенію, долженъ сливаться съ *синтетическимъ*.

Въ методѣ Жакото и его послѣдователей, за исходной пунктъ, какъ извѣстно, принималось цѣлое *предложеніе*, которое послѣдовательно разбивалось на слова, слоги и звуки, при чемъ звуки изучались въ томъ порядкѣ, въ какомъ они слѣдовали въ слогахъ, словахъ и всемъ предложеніи.—Любенъ, Фогель, Бёме брали уже не предложеніе, а отдѣльныя *слова*, но все-таки звуки изучались въ томъ порядкѣ, въ какомъ они слѣдовали въ взятыхъ для анализа словахъ (звуки каждаго слова изучались по порядку *всѣ*). Дальнѣйшая практика указала нецѣлесообразность и этого пріема. Звуки должны изучаться въ порядкѣ легкости и трудности ихъ произношенія, а для того, чтобъ не нарушить строгой *послѣдовательности* въ изученіи звуковъ, изъ даннаго слова берется лишь *одинъ* звукъ, тотъ именно, который подлежитъ изученію. Съ этой цѣлью въ букваряхъ подъ картинками подбираются обыкновенно такія слова, въ которыхъ всѣ звуки извѣстны уже дѣтямъ, за исключеніемъ *одного* звука, который и выдѣляется изъ слова, для изученія его.—Но и этотъ пріемъ букварей необходимъ собственно *только для чтенія* слова съ *новымъ* звукомъ; для *выдѣленія* же изучаемаго звука, можно брать слово, состоящее даже изъ звуковъ, совершенно неизвѣстныхъ еще дѣтямъ; изъ него выдѣляется только *одинъ звукъ* и затѣмъ звукъ этотъ изучается уже самостоятельно, независимо отъ слова, изъ котораго онъ выдѣленъ. — Вообще *слово* нужно только для того, чтобы выдѣлить изъ него звукъ, а затѣмъ оно оставляется въ сторонѣ, а все вниманіе сосредоточивается только на звукѣ (пріемы выдѣленія см. ниже).

3) Совмѣстное обученіе чтенію и письму способствуетъ болѣе прочному, основательному запоминанію буквъ, такъ какъ письмо служитъ лучшимъ мнемоническимъ средствомъ для этого, а также вноситъ въ обученіе грамотѣ и нѣкоторое *разнообразіе* занятій,—что, для поддержанія въ ученикахъ интереса къ дѣлу, необходимо.

4) Методъ чтенія-письма удовлетворяетъ естественному стремленію дитяти поскорѣе научиться *читать книжку* и кромѣ того, онъ представляетъ и болѣе практическихъ удобствъ, при обученіи въ школѣ.

5) Обученію грамотѣ должны предшествовать предварительныя упражненія, устныя и письменныя.

Ходъ занятій по обученію грамотѣ.

Предварительныя упражненія. Первые уроки съ дѣтьми, только что поступившими въ школу, учитель долженъ посвятить на то, чтобъ ознакомить ихъ со школой, порядкомъ занятій, дисциплиной, внѣшними пріемами обученія (вопросами, отвѣтами, поднятіемъ руки и пр.).—Затѣмъ учитель переходитъ къ *подготовительнымъ занятіямъ*, которыя состоятъ изъ упражненій *устныхъ* и *письменныхъ*.

1) **Устныя** упражненія имѣютъ цѣлью дать ученикамъ понятіе о томъ, что рѣчь наша состоитъ изъ *словъ*, а слова состоятъ изъ *звуковъ*, научить учениковъ различать звуковой составъ словъ, разлагать ихъ на звуки, а также и сливать звуки въ слова. — Раздѣленіе рѣчи на *слова* необходимо потому, что съ этимъ связывается самое первое правило правописанія, которое придется сообщить дѣтямъ на урокахъ письма: что *слова въ письмѣ отдѣляются одно отъ другого небольшими промежутками*.—Разложеніе словъ на *звуки* необходимо потому, что на этомъ основанъ весь процессъ обученія грамотѣ.

а) Ознакомленіе съ словами можно вести путемъ и синтетическимъ и аналитическимъ, т. е. или учитель заставляетъ дѣтей къ данному слову *прибавлять* другія (пріемъ *сложенія* словъ) или же данное предложеніе *разлагать* на отдѣльныя слова.

Синтетическій пріемъ: Объяснивъ предварительно дѣтямъ, что, когда мы говоримъ, то произносимъ различныя *слова*, которыя всѣ вмѣстѣ и составляютъ нашу *рѣчь*, учитель переходитъ къ вопросамъ.—Отвѣтьте мнѣ, дѣти, *однимъ словомъ:* что это такое (указываетъ на доску)? *Доска.*—Какое *слово* вы сказали (повторите)? *Доска.*—Сколько *словъ* вы сказали? Одно.—Какая эта доска по цвѣту? *Черная.*—Скажите слова *доска* и *черная* вмѣстѣ! *Доска черная.* — Сколько теперь словъ вы сказали? *Два.*—Большая эта доска? *Большая.*—Каменная она или какая? *Деревянная.*— Скажите же все вмѣстѣ о доскѣ: Какая *эта* доска? *Эта доска большая, черная, деревянная.* — Какое еще новое слово прибавили вы? *Эта.*—Сосчитайте, сколько словъ вы сказали...

Слушайте, теперь я скажу вамъ еще *слово: Отецъ.* Какое слово я сказалъ? Сколько словъ? *Отецъ купилъ.* Повторите! Сколько словъ? *Отецъ купилъ сыну.* Сколько словъ? *Отецъ купилъ сыну книжку.* Повторите! Какое слово я прибавилъ? Сосчитайте сколько всѣхъ словъ..,

Аналитическій пріемъ: Теперь я скажу вамъ сразу нѣсколько словъ (слушайте!): *Деревья цвѣтутъ раннею весною.* Повторите! Скажи ты первое слово! второе! третье! сколько словъ всѣхъ?..

Теперь скажите вы мнѣ полнымъ отвѣтомъ: Зачѣмъ вы пришли сюда? *Мы пришли сюда учиться.* Сколько словъ? первое? второе!..

б) Ознакомленіе со звуками, также можетъ итти путемъ и аналитическимъ и синтетическимъ.

Пріемъ аналитическій: Учитель говоритъ: Мы видѣли, что наша рѣчь состоитъ изъ чего? *Изъ словъ.*—А теперь посмотримъ, изъ чего *слова* состоятъ. Слушайте, я вамъ скажу *слово: Уж.* Какое слово я сказалъ (повторите)? Видѣли вы *ужа?* На что онъ похожъ? *На змѣю.*—Хорошо, такъ будемъ говорить о *словѣ: уж.* Повторите ясно это слово. Теперь слушайте: *Ууу.* Все слово? Нѣтъ,—А теперь: *Ууужж.* Все слово? *Все.*—А теперь: Ууу... Будетъ слово? *Нѣтъ.*—Да, *уу* это только часть слова или будемъ говорить такъ: Это только одинъ *звукъ* слова. Такъ что такое: *уу? Это одинъ звукъ слова.*—Теперь слушайте: *ууужжжж.* Что я прибавилъ къ *уу? Жж.*—Значитъ, я прибавилъ къ *уу* другую часть слова или *другой звукъ*—какой?—Теперь я назову первый звукъ, а вы второй! Скажите оба звука вмѣстѣ! первый! второй! Значитъ, сколько же всего звуковъ въ словѣ: *уж? Два...*

Теперь возьмемъ какое-нибудь другое слово, напр. *оса.* Повторите слово.—Теперь слушайте: *ооо.* Все слово? *Нѣтъ—Ооооссс.* Все слово? *Нѣтъ.—Ооссаа.* Все? Я *два* раза произносилъ *не все* слово и только за *третьимъ* разомъ вышло все слово. Значитъ, на сколько частей можно раздѣлить слово: *оса? На три.* Каждая часть слова есть *звукъ*—значитъ, сколько звуковъ въ этомъ словѣ? Три.—Назовемъ каждый изъ нихъ отдѣльно. *Ооо...* Какой звукъ я сказалъ? *Ооо.—Ооссс...* Какой звукъ я прибавилъ? *Ссс.—Ооссааа...* Какой звукъ прибавилъ? *Ааа.*—Назовите первый звукъ! Прибавьте второй! Прибавьте третій!—Сколько же всѣхъ звуковъ въ словѣ: *оса? Три...*

Значитъ, изъ чего состоятъ слова? *Слова состоятъ изъ звуковъ.*

Синтетическій пріемъ: Прибавьте къ слову *оса* въ началѣ звукъ *р* и догадайтесь, какое слово выйдетъ? *Роса.*—Вмѣсто *р* поставьте *к*—что выйдетъ? *Коса.*—Отбросьте *са*—что останется? *Ко.*—Прибавьте *л! Кол.*—Вмѣсто *к* поставьте *в! Вол.*—Вмѣсто *л* поставьте *р! Вор.*—Прибавьте *д* въ началѣ! *Двор.*—Прибавьте *ы! Дворы.*—Отбросьте *дво! Ры.*—Прибавьте *б! Рыб.*—Прибавьте *а! Рыба...*

Теперь слушайте: я вамъ скажу звуки, а вы соедините ихъ и догадайтесь, какое слово выйдетъ: *с, о, л.* А теперь: *ш, а, р.* Еще: *л, у, п, а.* Еще: *г, о, р, а. Гора.*—Вмѣсто *г* поставьте *п! Нора.* Отбросьте *ра!* Приставьте *ж!* Вмѣсто *ж—с.* Прибавьте *ы!* Отбросьте *но*, прибавьте *п* и т. д.

Въ этого рода упражненіяхъ весьма важно, чтобы дѣти *всѣ* вполнѣ уяснили себѣ процессъ разложенія самаго *перваго* слова,

которое потому должно быть простѣйшимъ по своему звуковому составу и разработано должно быть самымъ тщательнымъ образомъ. Здѣсь иногда первый шагъ рѣшаетъ ходъ всѣхъ дальнѣйшихъ занятій ученика.

2) Предварительныя **письменныя** упражненія могутъ состоять 1) изъ *рисованія*, 2) изъ *письма элементовъ буквъ*. Цѣль ихъ научить ученика правильно сидѣть при письмѣ, правильно держать перо, карандашъ, тетрадь, развить кисть руки, выработать у ученика нѣкоторый навыкъ къ письму основныхъ элементовъ буквъ (прямыхъ и загнутыхъ линій, оваловъ, полуоваловъ, волосныхъ и широкихъ линій, волнообразныхъ или пламевидныхъ штриховъ и пр.).

Матеріалъ для рисованія или письма (фигуры и элементы) обыкновенно помѣщается на первыхъ страницахъ букварей: ими и долженъ руководиться учитель. Тамъ же всегда указывается и способъ изображенія фигуръ и элементовъ по клѣткамъ тетрадей. Учитель можетъ рисовать или писать на доскѣ свой матеріалъ для упражненій, если находитъ это необходимымъ.

Основной методическій пріемъ, при выполненіи учениками этого рода упражненій, состоитъ въ томъ, что учитель не долженъ въ этомъ случаѣ предоставлять учениковъ самимъ себѣ, но всегда долженъ руководить ими, помогать имъ. Помощь учителя здѣсь заключается въ томъ, 1) что онъ тщательно *разъясняетъ* дѣтямъ, какъ нужно исполнить то или другое упражненіе: съ чего нужно начинать, гдѣ должны быть тонкіе штрихи, гдѣ нажимы и пр.; 2) учитель самъ на доскѣ *рисуетъ* или *пишетъ* то, что должны исполнить дѣти, иллюстрируя такимъ образомъ свои разъясненія; 3) учитель внимательно *слѣдитъ* за выполненіемъ учениками работы, помогая слабымъ.

3) Заполнять всѣ урочные часы, въ этомъ подготовительномъ періодѣ, исключительно звуковыми и письменными упражненіями значило бы сдѣлать эти занятія крайне однообразными и томительными для дѣтей. Поэтому упражненія эти необходимо по возможности разнообразить, оживлять, дополняя ихъ другими полезными занятіями. Къ такого рода второстепеннымъ занятіямъ относятся: чтеніе учителемъ какого-нибудь разсказа или стихотворенія, предметныя бесѣды, гимнастическія упражненія, пѣніе и др.

а) Чтеніе учителемъ какого-нибудь занимательнаго *разсказа*, передача дѣтьми его содержанія, бесѣда по поводу читаннаго пріучаютъ учениковъ къ *вниманію*, пробуждаютъ въ нихъ *интересъ* къ чтенію, къ *книгѣ*, а бесѣда по поводу читаннаго и пересказъ пріучаютъ ихъ къ вопросамъ учителя, къ правильнымъ отвѣтамъ, развиваютъ ихъ рѣчь.

Вмѣсто разсказа, можетъ быть взято какое-нибудь легкое *стихотвореніе*, которое со словъ учителя можетъ быть разучено

дѣтьми *наизусть*, при чемъ дѣти пріучаются къ правильному, выразительному произношенію заученнаго.

б) *Предметныя бесѣды*, содержаніемъ которыхъ можетъ служить разсмотрѣніе какого-нибудь предмета или рисунка, картинки, также могутъ дать интересный и полезный матеріалъ для урока. Въ этомъ именно періодѣ занятій, равно какъ и вообще въ *до-школьномъ* періодѣ жизни ребенка, предметныя бесѣды весьма полезны, умѣстны и примѣнимы; онѣ уясняютъ дѣтямъ многія представленія и понятія, развиваютъ въ нихъ наблюдательность, а также и навыкъ къ правильному, точному выраженію мыслей.

в) *Гимнастическія* упражненія освѣжаютъ силы дѣтей, а также и дисциплинируютъ ихъ волю, пріучая къ точному исполненію требованій учителя.

г) *Пѣніе*, доставляя дѣтямъ эстетическое удовольствіе, въ то же время развиваетъ и изощряетъ ихъ *слухъ*, что очень важно для обученія и чтенію и еще болѣе правильному письму.

Но главнѣйшими занятіями на этой ступени остаются все-таки *звуковыя упражненія* и *письмо элементовъ буквъ*, которыми исключительно и опредѣляется *продолжительность* этихъ подготовительныхъ занятій. Если учитель замѣчаетъ, что дѣти освоились съ звуковымъ составомъ словъ, легко выдѣляютъ и сливаютъ звуки и болѣе или менѣе правильно и четко пишутъ элементы, то онъ прекращаетъ эти подготовительныя занятія (на которыя во всякомъ случаѣ не слѣдуетъ затрачивать больше *недѣли*) и, не теряя времени, переходитъ къ *главнѣйшему* предмету своихъ занятій—обученію чтенію и письму.

Обученіе чтенію и письму.

Ходъ занятій. Порядокъ изученія звуковъ и буквъ опредѣляется букваремъ, при чемъ, если дѣти на подготовительныхъ урокахъ пріобрѣли основательный навыкъ къ выдѣленію звуковъ и разложенію словъ, то трудность произношенія согласныхъ звуковъ можетъ и не приниматься въ расчетъ въ системѣ (порядкѣ) ихъ изученія.

Изученіе каждаго звука и его *буквы* идетъ въ слѣдующемъ порядкѣ:

1) Выдѣленіе звука. Предупредивъ дѣтей (если это первый урокъ), что онъ будетъ теперь учить ихъ, какъ *печатаютъ* въ книгахъ и *пишутъ звуки*, учитель затѣмъ беретъ какое нибудь слово, разлагаетъ его съ дѣтьми на звуки, выдѣляетъ изъ нихъ *одинъ* какой нибудь звукъ, заставляетъ дѣтей повторить его нѣсколько разъ коротко, ясно, отчетливо, правильно и затѣмъ приступаетъ къ его изученію.

Пріемы выдѣленія звуковъ. Звуки *гласные* выдѣляются просто *медленнымъ, пѣвучимъ произношеніемъ.* Учитель, положимъ, беретъ слово: *ау* и тянетъ его звуки: *ааааууууу*, а затѣмъ спрашиваетъ, какой звукъ слышенъ въ началѣ (прежде) и какой въ концѣ (послѣ), заставляетъ дѣтей произнести эти звуки коротко и раздѣльно: *а, у*—и звуки выдѣлены.

Звуки *согласные* легче всего выдѣляются *отсѣченіемъ* отъ слова; отсѣченіе же всего удобнѣе производится, когда данный согласный стоитъ въ *концѣ слова* послѣ гласнаго. — Положимъ, учитель желаетъ выдѣлить звукъ *н* изъ слова *сон.* Предложивъ дѣтямъ внимательно вслушаться въ то слово, которое онъ имъ сейчасъ скажетъ, учитель произноситъ внятно, не спѣша *сон;* заставляетъ дѣтей повторить это слово, при этомъ попутно (для уясненія значенія слова) спрашиваетъ ихъ: *Зачѣмъ людямъ нуженъ сонъ? Почему люди ночью спятъ, а не днемъ?* Далѣе говоритъ: Теперь слушайте: *ссоо*—все ли я слово сказалъ? *Нѣтъ, не все.*—Теперь я начну, а вы докончите слово. *ССооо...* Ученики: *нн.*—Я сказалъ *со*, а вы какой звукъ сказали? *Нн.*—Скажите его коротко. Повторите еще, еще. *Вотъ этотъ звукъ мы и будемъ съ вами изучать.*

Но этотъ пріемъ удобенъ тогда, когда въ концѣ стоитъ согласный, который передъ *а* не теряетъ своего яснаго произношенія (*шар, вол, дом, сон, грош, кот, дух, суп* и пр.); но онъ неудобенъ, при выдѣленіи *звонкихъ* согласныхъ, переходящихъ въ концѣ слова въ *глухіе* (*раб* (*п*), *ров* (*ф*), *друг* (*х*), *трудъ* (*т*), *ножъ* (*ш*), *глазъ* (*с*) и пр.). При выдѣленіи звуковъ *б, в, г, д, ж, з*, необходимо брать слова, въ которыхъ эти звуки стоятъ передъ *гласными* или въ началѣ (*бык, вол, дом, жар* и пр.), или въ срединѣ слова (*ры-ба, ни-ва, но-га, ко-жа, гро-за, во-да*). — Если слово двусложное, то оно разбивается на слоги (*ры-ба*), изъ коихъ берется одинъ только слогъ и разлагается на звуки: гласный выдѣляется *медленнымъ* произношеніемъ, а остающійся согласный—*мгновеннымъ.* Напр, изъ слова *рыба* учитель произноситъ только *ры* и заставляетъ учениковъ произнести вторую часть слова *ба.* Затѣмъ тянетъ: *баааа* и спрашиваетъ, какой звукъ слышенъ на концѣ. (Отвѣтъ: *ааа*). Но *аа* и *баа* не одно и то же,—и помогаетъ ученикамъ выдѣлить *б.* — Учитель самъ нѣсколько разъ произноситъ этотъ звукъ, чтобы дѣти вслушались въ его произношеніе и при этомъ обращаетъ вниманіе дѣтей на то, что этотъ звукъ *отдѣльно трудно произнести.*

2) Закрѣпленіе новаго звука въ памяти дѣтей. Когда звукъ выдѣленъ, учитель упражняетъ дѣтей въ умѣньи различать этотъ звукъ въ словахъ и для этой цѣли говоритъ имъ рядъ словъ съ новымъ, изучаемымъ звукомъ и заставляетъ дѣтей опредѣлять, гдѣ въ сказанномъ словѣ находится данный звукъ: въ началѣ, въ срединѣ или въ концѣ слова. Затѣмъ

предлагаетъ дѣтямъ самимъ придумывать слова съ даннымъ звукомъ. Когда учитель убѣдится, что дѣти усвоили звукъ и легко различаютъ его въ словахъ, онъ переходитъ къ ознакомленію ихъ съ *печатной буквой.*

Ознакомленіе съ печатной буквой. Предупредивъ дѣтей, что онъ теперь покажетъ имъ, какъ *печатаютъ* (изображаютъ въ книгахъ) данный *звукъ*, положимъ: **н**, учитель показываетъ имъ *букву* **н**. — *Такъ изображается въ печати (или печатается) звукъ* **н**,—говоритъ онъ.—Если это первый урокъ, то учитель тутъ же прибавляетъ: *знаки, которыми изображаются звуки, называются буквами* (ученики повторяютъ). — Значитъ, *какой звукъ обозначаетъ эта буква?*—Полный отвѣтъ: *Эта буква обозначаетъ звукъ* **н**, или короче: *Это буква* **н**.

а) *Описаніе буквы.* Учитель заставляетъ дѣтей всмотрѣться въ букву и указать, изъ какихъ частей (элементовъ) она состоитъ (съ названіями элементовъ: волосная, широкая, стоячая, лежачая линія, овалъ, полуовалъ и пр, дѣти должны быть ознакомлены при упражненіяхъ въ письмѣ элементовъ). Учитель показываетъ элементы, дѣти называютъ ихъ. Описаніе буквы должно быть сдѣлано подробно и изложено въ возможно правильной со стороны языка формѣ, напр.

„*Буква* **Д** *состоитъ изъ стоячей широкой линіи и стоячей тонкой, вверху соединенныхъ подъ угломъ, а внизу немного расходящихся; внизу объ эти линіи соединены одна съ другой тонкой лежачей, на концахъ которой находятся двѣ короткія острыя черточки, опущенныя внизъ*“.

Такая формулировка пріучаетъ дѣтей къ литературной формѣ выраженія мыслей. Конечно, учитель при этомъ помогаетъ имъ *связывать* мысли и подсказываетъ нѣкоторыя слова и выраженія.

Описаніе буквы употребляется, какъ мнемоническое средство, съ цѣлью заставить дѣтей *внимательно вглядѣться* въ букву и замѣтить ея очертанія.

б) *Различеніе изучаемой буквы въ ряду другихъ печатныхъ буквъ.* Послѣ описанія буквы, учитель пріучаетъ дѣтей отличать эту букву отъ другихъ, преимущественно сходныхъ съ нею. Лучшимъ пріемомъ для этого, *привлекающимъ къ участію въ работѣ весь классъ одновременно*, можно признать слѣдующій: учитель выбираетъ изъ разрѣзного алфавита 8—10 буквъ, по возможности сходныхъ съ изучаемой буквой по начертанію, ставитъ ихъ на планку доски и затѣмъ, обернувшись на нѣсколько секундъ къ доскѣ и такимъ образомъ закрывъ собою буквы отъ дѣтей, вставляетъ между ними изучаемую букву и потомъ спрашиваетъ, есть ли здѣсь данная буква и гдѣ она стоитъ: въ началѣ, въ срединѣ или въ концѣ, которая она по счету стъ начала или конца ряда,—при этомъ одного изъ слабѣйшихъ уче-

никовъ вызываетъ къ доскѣ указать ее или вынуть изъ ряда. Затѣмъ, обернувшись снова къ доскѣ, учитель быстро и незамѣтно для учениковъ перемѣняетъ мѣсто буквы въ ряду и продѣлываетъ то же. Затѣмъ учитель незамѣтно удаляетъ букву, снова вставляетъ и т. д.

Затѣмъ, взявши нѣсколько буквъ, учитель подходитъ къ слабѣйшимъ ученикамъ и предлагаетъ имъ отыскать между ними новую букву (но это упражненіе для отдѣльныхъ учениковъ, а не для класса).

4) Упражненія въ сліяніи буквъ. Ознакомивъ съ буквой, учитель упражняетъ дѣтей въ *сліяніи* ея съ другими, извѣстными имъ буквами, т. е. въ медленномъ, пѣвучемъ *чтеніи*.—*Теперь будемъ учиться читать эту букву* (положимъ *н*) *въ словахъ*,—говоритъ онъ. Затѣмъ ставитъ извѣстный дѣтямъ гласный *о*, заставляетъ тянуть его и въ это время присоединяетъ къ *о* букву *н*; дѣти произносятъ слово (*ооонн*) сначала пѣвуче, затѣмъ быстрѣе и наконецъ такъ, какъ говорятъ его (*он*).—Уч. спрашиваетъ, какое слово вышло, когда его употребляютъ. (Когда говорятъ о комъ нибудь: онъ богатый человѣкъ, онъ (слѣпой) ничего не видитъ).—Затѣмъ учитель снова заставляетъ медленно читать слово *он*, прибавляетъ къ нему *а* и спрашиваетъ, какое слово вышло, о комъ говорятъ *он* (о мальчикѣ, о мужчинѣ) и *она* (о дѣвочкѣ, о женщинѣ).—Такъ же учитель составляетъ, а дѣти читаютъ слово: *сон* (если дѣтямъ извѣстна буква *с*).—Затѣмъ учитель ставитъ сначала новый звукъ, заставляетъ его тянуть и присоединяетъ къ нему послѣдовательно *о*, *с*. — Послѣ этого можно составлять на доскѣ слова (сани, сосна, осина, носи и пр.), заставлять дѣтей читать ихъ *про себя*, догадываться, какое слово вышло, и громко произносить его.

Звуки *мновенные* ставятся на доскѣ всегда вмѣстѣ съ гласными (*ба*, *по*, *ду*, *ка*) и читаются оба звука вмѣстѣ.

5) Чтеніе по книгѣ. Когда дѣти научились читать слова съ новымъ звукомъ, составленныя на доскѣ, тогда можно перейти къ чтенію по *книгѣ*.—При этомъ чтеніи должны соблюдаться слѣдующія основныя требованія:

1) Неправильно, плохо прочтенное ученикомъ слово или предложеніе должно быть прочтено второй и третій разъ, пока не получится чтеніе вполнѣ правильное, ясное и точное.

2) Всякое прочтенное слово или предложеніе должно сопровождаться катихизаціей и объясненіями, чтобы пріучать дѣтей вникать въ *смыслъ* читаемаго.

а) *Чтеніе словъ*. Объясненія, относящіяся къ отдѣльнымъ словамъ, большею частію ограничиваются однимъ—двумя вопросами, наводящими на пониманіе значенія слова. Напр. ученикъ читаетъ:

Столъ.—Есть въ классѣ столы? Сколько?

Книга.—У тебя есть книга? Что ты держишь въ рукахъ?

Ножъ.—Что дѣлаютъ ножемъ?

Шерсть.—Откуда берутъ шерсть?

Крыша.—Строятъ дома безъ крышъ? Для чего дѣлаютъ крыши?

Если самые *предметы*, обозначаемые словами, неизвѣстны дѣтямъ (напр. *ломъ, соты*), то учитель даетъ о нихъ понятіе или на словахъ или показывая картинку, рисунокъ.

б) *Чтеніе предложеній* по возможности должно сопровождаться 1) объясненіемъ содержанія, 2) передачей мысли въ измѣненной формѣ.

Но первыя предложенія въ азбукѣ, которыя приходится на первыхъ порахъ читать дѣтямъ, бываютъ обыкновенно на столько просты и по содержанію и по формѣ, что ни объясненій почти никакихъ не требуютъ, ни измѣненія формы не допускаютъ. Въ такихъ случаяхъ можно руководствоваться слѣдующимъ пріемомъ:

Ученикъ читаетъ: *Палка упала.* Учитель: Что упало? *Палка.* Значитъ, о чемъ тутъ говорится (о столѣ? о книжкѣ? или о чемъ другомъ)? *О палкѣ.* Чтожъ о ней тутъ говорится? *Что она упала.* Такъ скажи, о чемъ тутъ говорится и что говорится? *Здѣсь говорится о палкѣ, что она упала.*

Въ другихъ случаяхъ можно прибѣгать къ нѣкоторой *амплификаціи*, расширенію содержанія, если предложеніе допускаетъ это. Напр.

Ученикъ читаетъ: *Поле опустѣло.* Учитель: Когда же поле бываетъ пусто? Напр. лѣтомъ? *Нѣтъ, тамъ люди работаютъ.* А когда люди перестаютъ работать въ полѣ? *Осенью.* Значитъ и поле *пустое* когда бываетъ? *Осенью.* Почему? *Потому что тамъ никого не бываетъ.* Такъ повторите теперь: *когда* поле опустѣло и *почему? Осенью поле опустѣло, потому что тамъ никого изъ людей не было уже.*

Амплификація полезна въ томъ отношеніи, что пріучаетъ учениковъ читать, какъ говорятъ, *между строкъ*, т. е. комментировать, дополнять читаемое собственными мыслями, освѣщать его личнымъ *размышленіемъ.*

Если читаются пословицы, то задачей учителя должно быть разъясненіе смысла, значенія ихъ въ возможно простой доступной для дѣтей формѣ.

Объясненіе многихъ пословицъ, напр. *Куй желѣзо, пока горячо, Ломи дерево, пока молодо, Золото не золото, не побывъ подъ молотомъ*—можетъ ограничиваться только буквальнымъ ихъ толкованіемъ, безъ разъясненія ихъ переноснаго значенія.

Примѣчаніе. О чтеніи разсказовъ, басенъ, стихотвореній см. въ главѣ: «Объяснительное чтеніе».

Ознакомленіе съ письменной буквой.— Познакомивъ дѣтей съ печатной буквой, учитель говоритъ, что теперь онъ покажетъ имъ, какъ *пишутъ* (такую-то) букву. — Для ознакомленія съ *письменной* буквой, учителю нѣтъ надобности показывать дѣтямъ эту букву *напечатанной* на *картонѣ* разрѣзного алфавита (какъ это часто дѣлается), потому что въ этомъ случаѣ въ сущности показывается, какъ *печатается рукописная* буква (получается логическая несообразность), тогда какъ учителю нужно показать, какъ *пишется рукописная* буква. Слѣд. вмѣсто того, чтобы *показывать* лишь рукописную букву, учитель лучше сдѣлаетъ, если самъ *напишетъ* ее на доскѣ крупно, отчетливо, красиво, а затѣмъ эту букву и начнетъ изучать съ дѣтьми.

а) *Описаніе буквы.* Предварительно учитель заставляетъ дѣтей внимательно вглядѣться въ написанную букву и указать, изъ какихъ элементовъ она состоитъ, т. е. сдѣлать ея *описаніе.*

б) *Разложеніе буквы на элементы и упражненіе въ письмѣ.* Уяснивъ, путемъ описанія, изъ какихъ элементовъ буква состоитъ, учитель затѣмъ указываетъ, съ какого элемента нужно начинать письмо ея и пишетъ первый элементъ буквы, послѣ чего вызываетъ къ доскѣ двухъ—трехъ учениковъ (слабѣйшихъ) и предлагаетъ имъ написать этотъ элементъ, по возможности четко, красиво, а затѣмъ тотъ же элементъ дѣти пишутъ въ своихъ тетрадяхъ сначала (4—5 элементовъ) *подъ тактъ*, а затѣмъ *до конца строки* свободно, учитель въ это время обходитъ классъ, осматриваетъ работу и исправляетъ ошибки и небрежности. Затѣмъ учитель пишетъ на доскѣ второй элементъ (такъ же, какъ первый), а дѣти исполняютъ его въ тетрадяхъ.—Наконецъ учитель пишетъ на доскѣ всю букву, а дѣти пишутъ ее въ тетрадяхъ сначала подъ тактъ, а затѣмъ безъ такта, но *не спѣша* и всегда заботясь о *четкости, ровности, красотѣ* письма.

Значеніе такта при письмѣ. Тактъ при начальномъ обученіи письму весьма важенъ въ томъ отношеніи, что предупреждаетъ излишнюю торопливость дѣтей и происходящую отсюда небрежность письма, вырабатываетъ *спокойное, равномѣрное* движеніе кисти руки (а въ этомъ, по замѣчанію Ушинскаго, и кроется весь секретъ красиваго письма). Число тактовъ для данной буквы учитель тутъ же устанавливаетъ, для чего и самъ пишетъ подъ тактъ на доскѣ нѣсколько разъ букву и вызываетъ двухъ—трехъ учениковъ продѣлать то же.—*Во сколько* тактовъ писать букву, это зависитъ отъ учителя, лишь бы такты были опредѣлены ясно, отчетливо для дѣтей (число тактовъ опредѣляется обыкновенно числомъ *нажимовъ*; тонкіе штрихи обозначаются при счетѣ *соединительнымъ* **и**: *и-разъ-и-два* и пр.).

в) *Списываніе словъ съ доски.* Когда дѣти научились удовлетворительно писать букву, учитель пишетъ на доскѣ *слова*, которыя дѣти читаютъ, разлагаютъ на звуки, а затѣмъ пишутъ въ своихъ тетрадяхъ.

г) *Писаніе подъ диктовку или звуковая диктовка.* Отъ списыванія словъ дѣти переходятъ къ письму подъ диктовку. Учитель диктуетъ дѣтямъ какое-нибудь *слово*, заставляетъ ихъ разложить его на звуки, перечисливъ ихъ въ томъ порядкѣ, въ какомъ они идутъ въ словѣ; затѣмъ уже они пишутъ его въ тетрадяхъ.

д) *Самостоятельныя упражненія дѣтей въ письмѣ* состоятъ 1) въ списываніи рукописнаго матеріала, напечатаннаго крупнымъ шрифтомъ на большихъ листахъ картона (въ видѣ стѣнныхъ таблицъ), которые привѣшиваются къ доскѣ (это классная работа); 2) въ списываніи съ книги того, что читалось на урокѣ чтенія (домашняя работа).

Замѣчанія объ особенностяхъ нѣкоторыхъ звуковъ гласныхъ и согласныхъ и пріемахъ ихъ изученія.

1) **Звуки гласные.** Всѣ гласные звуки, за исключеніемъ *ы* и *э*, могутъ быть и простыми, какъ *а, е, и, о, у* и сложными, когда они слышатся какъ *йа, йе, йи, йо, йу* (*я*-ма, *е*-го, заячь-*и*, мо-*е*, сво-*ю*), при чемъ звуки *йа, йу* изображаются у насъ особыми буквами: *я, ю*, а для звуковъ *йе, йи, йо* нѣтъ особыхъ буквъ (они обозначаются буквами *и, е*). Отсюда и являются нѣкоторыя трудности, при изученіи гласныхъ, а именно: ознакомившись съ звуками, напр. *я, ю, е*, дѣти по аналогіи съ произношеніемъ этихъ буквъ въ словахъ: *я-ма, линія, ель*, на первыхъ порахъ читаютъ: *ньяпья* вм. *няня, льюди* вм. *люди, ньебо* вм. *небо*.

Но эти затрудненія, неизбѣжныя при началѣ обученія, побѣждаются однакожъ довольно легко, если учитель сумѣетъ опереться на естественное *чутье* языка, присущее дѣтямъ, владѣющимъ уже своимъ роднымъ языкомъ изъ практики. Въ этомъ случаѣ учитель можетъ поступить такимъ образомъ:

Познакомивъ дѣтей съ звукомъ *я* на такихъ словахъ, какъ *яма, судья, дьякъ, линія* и пр., учитель сейчасъ же знакомитъ ихъ съ печатной буквой этого звука и упражняетъ сначала только въ чтеніи такихъ словъ, въ которыхъ этотъ звукъ произносится какъ *я*. Затѣмъ онъ говоритъ дѣтямъ, что звукъ этотъ иногда произносится нѣсколько *иначе* и для примѣра составляетъ на доскѣ такія слова, какъ *дядя, няня, рядъ, мясо, шря, земля, дитя*, и предлагаетъ дѣтямъ читать и догадываться, какія слова выходятъ и какъ ихъ нужно произносить. Дѣти безъ труда, конечно, догадаются объ этомъ; учитель же съ своей стороны, не вдаваясь въ излишній анализъ звука и объясненія, читаетъ эти слова вмѣстѣ съ дѣтьми и такимъ образомъ показываетъ, какъ нужно ихъ произносить.

Изученіе такихъ звуковъ въ букваряхъ относится обыкновенно къ концу азбуки, слѣд. къ тому времени, когда дѣти читаютъ уже почти свободно, а это въ значительной степени облегчаетъ учителю пріемъ ознакомленія ихъ съ этими звуками.

Звуки согласные. Въ числѣ звуковъ согласныхъ есть также звуки простые и сложные. Къ числу звуковъ сложныхъ относятся: *ц, ч, щ* (*ц=тс, ч=тш, щ=штш*). Особенность этихъ звуковъ заключается въ томъ, что если мы ихъ удлинимъ въ произношеніи, то услышимъ не тотъ звукъ, какой нуженъ, а совершенно другой; такъ, удлиняя звукъ *ц*, мы услышимъ *ссс (тсссс)*, удлиняя *ч* и *щ*, услышимъ звукъ *шшш (тшшш)*. Отсюда ясно, что хотя эти звуки сами по себѣ и *длительные*, но ихъ нельзя выдѣлять изъ слова медленнымъ произношеніемъ (какъ звуки *жжжж, ззз, ссс* и др.), такъ какъ въ этомъ случаѣ дѣти смѣшали бы эти звуки съ другими. Слѣд. звуки эти могутъ быть выдѣляемы изъ словъ только *быстрымъ, мгновеннымъ произношеніемъ*, тогда только они сохранятъ свой основной звуковой характеръ; напр. *отееецъ, купееецъ, лууучъ, мееечъ, плааащъ*. — Это учитель и долженъ имѣть въ виду, при ознакомленіи дѣтей съ этими звуками.

Буквы ъ и ь. Ознакомленіе дѣтей съ буквами *ъ* и *ь* въ нѣкоторыхъ букваряхъ относится къ концу изученія азбуки, когда дѣти пройдутъ всѣ звуки и получатъ даже понятіе о звукахъ гласныхъ и согласныхъ; въ другихъ же букваряхъ объ этихъ буквахъ сообщается тотчасъ, какъ дѣти ознакомятся съ нѣсколькими согласными звуками и начинаютъ писать слова съ окончаніями на согласный звукъ. Изъ этого видно, что практика допускаетъ и тотъ и другой способъ; учитель же, конечно, въ этомъ отношеніи находится всецѣло въ зависимости отъ принятаго имъ въ руководство букваря.

Но изъ этихъ двухъ системъ вторая несомнѣнно является болѣе цѣлесообразной. Если мы отнесемъ буквы *ъ* и *ь* къ концу курса грамоты, то тѣмъ самымъ 1) ограничимъ въ значительной степени выборъ словъ для чтенія и письма (всѣ слова съ окончаніемъ *ь* должны быть устранены изъ курса); 2) будемъ упражнять дѣтей только въ твердомъ произношеніи звуковъ, не развивая въ нихъ слуховыхъ навыковъ—отличать твердое произношеніе отъ мягкаго, очень важныхъ для правописанія; 3) выработаемъ у дѣтей, можно сказать, закоренѣлую привычку писать безъ *ъ* и *ь*, отъ которой имъ будетъ трудно отучать себя.

Слѣд. чѣмъ раньше дѣти познакомятся съ эти буквами, тѣмъ лучше. Учителю въ этомъ случаѣ нечего опасаться, что дѣти будутъ дѣлать ошибки въ употребленіи этихъ буквъ, потому что дѣти на урокахъ пишутъ только или изъ книги или съ доски (написанное учителемъ); если они и пишутъ диктовку, то только звуковую, при которой учитель имѣетъ всегда полную возмож-

ность предупредить ошибки, указавъ, какой знакъ въ концѣ слова нужно писать. Между тѣмъ въ этомъ случаѣ весьма важно то, что дѣти, постоянно упражняясь въ различеніи твердаго и мягкаго произношенія звука, къ концу курса грамоты пріобрѣтутъ въ этомъ отношеніи на столько твердый навыкъ, что будутъ почти безошибочно употреблять *ъ* и *ь* въ письмѣ (въ предѣлахъ фонетической ореографіи). Слѣд. получится выигрышъ и во времени, и въ успѣхахъ правописанія, и въ развитіи слуховыхъ навыковъ.

Пріемъ для ознакомленія дѣтей съ *ъ* и *ь* можетъ быть весьма простъ.

На первыхъ урокахъ дѣти читаютъ и пишутъ слова исключительно съ гласными окончаніями (какъ у Бунакова), слѣд. въ знакахъ *ъ* и *ь* пока нѣтъ надобности. Но при первыхъ же словахъ съ окончаніемъ на согласный, дѣтямъ уже можетъ быть дано правило относительно употребленія *ъ* въ такомъ видѣ: если слово въ концѣ имѣетъ *а, о, у, ы, и,* то *ъ* не нужно писать, а если въ концѣ стоитъ *с, р, к, п, ш* (перечисляются пройденные согласные звуки), то послѣ нихъ въ *концѣ* слова нужно писать *ъ*.

Это правило можетъ быть и нѣсколько обобщено. Раздѣливъ пройденные звуки на *легкіе* и *трудные* или, еще лучше, на *голосные* и *глухіе, ясные* и *неясные,* учитель даетъ правило, что послѣ *голосныхъ, ясныхъ ъ* не пишется въ концѣ слова, а послѣ *неясныхъ, глухихъ*—пишется. Всякій новый изученный звукъ причисляется къ той или другой группѣ и сейчасъ же рѣшается вопросъ, нужно ли послѣ него, если онъ стоитъ въ концѣ слова, писать *ъ*. Нѣкоторое время дѣти пишутъ только слова съ окончаніемъ на *ъ*. Когда они нѣсколько освоятся съ этимъ правиломъ и станутъ легко узнавать, послѣ какихъ буквъ—звуковъ нужно писать *ъ*, т. е. какіе звуки *голосные* и какіе *глухіе, неясные,* учитель при первой возможности, знакомитъ ихъ съ *ь*.

Для ознакомленія съ буквою *ь*, учителю для перваго раза нужно взять нѣсколько словъ совершенно одинаковыхъ по звукамъ, только различныхъ по твердому и мягкому произношенію конечнаго согласнаго, напр. *уголъ—уголь, кладъ—кладь, плотъ—плоть, шестъ—шесть* и т. п. Взявъ напр. слово *уголъ*, учитель заставляетъ ученика составить это слово на доскѣ; затѣмъ заставляетъ его передѣлать это слово въ слово *уголь;* ученики сравниваютъ звуки, находятъ ихъ тождественными и потому естественно разницы указать не могутъ. Тутъ имъ на помощь приходитъ учитель и говоритъ, что эти слова различаются тѣмъ только, что звукъ *л* въ нихъ произносится неодинаково,—въ одномъ *лъ*, въ другомъ *ль:* первое произношеніе называется *твердымъ*, а второе—*мягкимъ*. Затѣмъ даетъ слова: *шестъ* и *шесть,* указывается различіе въ смыслѣ, затѣмъ сравниваютъ по

звукамъ, опредѣляютъ, въ какомъ словѣ *т* произносится *твердо*, а въ какомъ *мягко*.

Затѣмъ учитель даетъ дѣтямъ различныя слова и предлагаетъ имъ узнать, гдѣ конечный звукъ произносится твердо, а гдѣ мягко: *дворъ, якорь, крестъ, честь, пропасть, пасть, волъ, пыль, быль, боль, домъ* и пр. Это упражненіе должно производиться до тѣхъ поръ, пока дѣти не научатся легко различать твердое и мягкое произношеніе согласныхъ.

Тогда учитель даетъ имъ правило, что *твердое* произношеніе обозначается въ письмѣ буквою *ъ*, которая называется *твердымъ знакомъ* (они умѣютъ уже писать ее), а мягкое произношеніе обозначается особою буквою, которая называется *мягкимъ знакомъ*.—Затѣмъ показываетъ дѣтямъ печатную букву *ь* и упражняетъ ихъ въ чтеніи словъ съ этой буквой, сначала на доскѣ, а потомъ по книгѣ; затѣмъ упражняетъ ихъ въ письмѣ.

Ознакомленіе съ буквами ѣ и **ё** нѣтъ надобности относить къ концу изученія азбуки; но нельзя говорить о нихъ одновременно съ буквою *е*, чтобы не внести въ обученіе путаницы. Когда дѣти вполнѣ освоятся съ чтеніемъ и письмомъ буквы *е* и подойдутъ въ букварѣ къ буквѣ *ь*, учитель говоритъ имъ, что звукъ *е* въ *нѣкоторыхъ словахъ* изображается особою буквою (при этомъ и показываетъ ее), которая называется буквою *ять*, а читается какъ *е*, при чемъ внушаетъ дѣтямъ стараться хорошо запомнить такія слова, и при каждомъ удобномъ случаѣ спрашиваетъ дѣтей о пройденныхъ ими уже словахъ съ буквою *ѣ*.

Подойдя къ звуку *ё*, учитель просто говоритъ дѣтямъ, что для этого звука нѣтъ особой буквы: онъ изображается буквою *е*, а когда эту букву нужно *читать* въ книгахъ, какъ ё, это извѣстно всякому, кто знаетъ русскій языкъ и умѣетъ произносить русскія слова правильно.

Объяснительное чтеніе.

Сущность процесса чтенія. Когда дѣти овладѣли *механизмомъ* чтенія, съ этого времени собственно и начинается обученіе ихъ *чтенію*, въ настоящемъ значеніи слова.

Чтеніе не есть механическій процессъ складыванія буквъ и не есть даже передача *словъ*, составляющихъ письменную рѣчь,—чтеніе есть процессъ *устнаго* выраженія *мыслей*, заключенныхъ *въ формахъ письменности*, т. е. искусство отрѣшать мысль отъ мертвыхъ формъ выраженія ея въ письмѣ и облекать ее въ формы живой рѣчи.

Живая (устная) рѣчь и письменная далеко не тождественны одна другой въ самомъ ихъ звуковомъ составѣ, слѣд. если бы читающій сталъ точно воспроизводить въ чтеніи буквенный составъ письменной рѣчи, то мы услышали бы во многихъ случаяхъ языкъ странный, дикій для нашего слуха. Далѣе въ письменномъ изображеніи живая рѣчь лишается всѣхъ тѣхъ красокъ, которыми главнымъ образомъ обусловливается сила, выразительность, а иногда и настоящій смыслъ нашей рѣчи, каковы: усиленіе и ослабленіе голоса, замедленіе и ускореніе темпа, логическія ударенія, наконецъ субъективная окраска рѣчи: нѣжность, певучесть, задушевность или сила, рѣзкость, страстность, вдохновеніе и пр., словомъ, все то, что цвѣтитъ, украшаетъ живую рѣчь, что составляетъ главную ея силу, красоту, обаяніе, въ безжизненныхъ формахъ письма блѣднѣетъ и исчезаетъ.

Слѣд. для того, чтобы читающій могъ въ своемъ *чтеніи*, т. е. въ *устномъ* произношеніи письменной рѣчи передать не буквы лишь и слова, а самыя *мысли*, заключенныя въ нихъ, онъ долженъ во время процесса чтенія, отвлечь мысли отъ условной формы, въ которую онѣ заключены въ письменности, и облечь ихъ въ новыя формы *живой* рѣчи, давъ имъ тѣ тоны, краски, которыхъ онѣ лишены въ письмѣ,—тогда только и самый смыслъ письменной рѣчи станетъ для насъ вполнѣ яснымъ.

Изъ этого уже видно, что чтеніе есть процессъ весьма сложный и трудный, требующій отъ ученика и основательныхъ навыковъ въ механизмѣ чтенія (навыковъ глаза) и достаточно умственнаго развитія, для быстраго пониманія читаемаго. Поэтому для опытнаго учителя одно чтеніе ученика уже служитъ достаточнымъ показателемъ степени его умственнаго развитія, такъ какъ, по замѣчанію Ушинскаго, „быстрота чтенія (правильнаго) развивается сообразно съ быстротой пониманія“.

Отсюда ясно, что, для выработки у учениковъ бѣглости, быстроты чтенія, нельзя обучать ихъ одному *механизму* чтенія, не уча ихъ въ то же время и *сознательности* чтенія. Эту именно ошибку допускала старая школа (которая въ началѣ учила учениковъ только механизму чтенія), а потому и результатовъ она въ этомъ отношеніи почти никакихъ не достигала.—При обученіи чтенію, учениковъ необходимо одновременно учить и *бѣлому*, и *сознательному*, и *выразительному* чтенію.

Въ процессѣ чтенія всѣ эти три стороны всегда неотдѣлимо сливаются одна съ другой, потому что, когда ученикъ читаетъ, онъ въ одно и то же время упражняется и въ бѣглости чтенія, и въ правильномъ пониманіи, и въ правильномъ устномъ произношеніи читаемаго. Но на первыхъ ступеняхъ обученія ученику обыкновенно дается матеріалъ, легкій для пониманія и не требующій особаго искусства выраженія, поэтому естественно механизмъ, внѣшняя сторона чтенія здѣсь выступаетъ на первый планъ; по мѣрѣ же развитія ученика и выработки у него бѣглости чтенія, матеріалъ для чтенія постепенно усложняется и по содержанію и по формѣ, поэтому внутренняя и художественная стороны, т. е. сознательность и выразительность получаютъ главнѣйшее значеніе.

Внѣшнія стороны чтенія. Къ внѣшнимъ сторонамъ чтенія относятся: *бѣлость*, *правильность* и *внятность* чтенія.

а) Для выработки бѣглости, необходимо, какъ можно, больше и чаще упражнять ученика въ чтеніи преимущественно новаго каждый разъ матеріала. Лучшимъ упражненіемъ въ этомъ случаѣ служитъ *классное* чтеніе подъ руководствомъ учителя. Но такъ какъ, при многолюдномъ составѣ класса, на долю каждаго въ отдѣльности ученика выпадаетъ въ общемъ очень мало времени для упражненій въ чтеніи, то естественно учителю необходимо назначать дѣтямъ матеріалъ и для *домашняго* чтенія. Для послѣдней цѣли должны преимущественно служить уже читанныя и разобранныя въ классѣ статьи, которыя назначаются на домъ для бѣглаго, свободнаго чтенія, въ видѣ особаго урока. Если же учитель назначаетъ для домашняго чтенія новую, не разобранную въ классѣ статью, то статья эта должна быть вполнѣ доступной дѣтямъ по своему содержанію, въ противномъ случаѣ они могутъ читать ее машинально, безъ пониманія, а развитію этой привычки у дѣтей нужно всѣми способами противодѣйствовать.

б) *Правильность* чтенія состоитъ не только въ недопущеніи какихъ бы то ни было искаженій словъ при чтеніи, но и въ правильномъ, согласномъ съ живою рѣчью, произношеніи ихъ. Правильнымъ же, *литературнымъ* произношеніемъ считается то, которое принято у образованныхъ классовъ общества.

в) *Внятность* ошибочно иногда отождествляютъ съ *громкостью* произношенія. Крикливость чтенія вообще крайне непріятна и неестественна, а потому совсѣмъ не желательна: чтеніе, по силѣ напряженія голоса, должно быть вполнѣ *естественнымъ*, приближаться къ нормальному, обычному тону рѣчи, такъ какъ громкость и крикливость еще не обусловливаютъ собою *внятности* произношенія. Опытный актеръ говоритъ на сценѣ шопотомъ, но на столько внятно, что его слышитъ весь зрительный залъ, и наоборотъ неопытный артистъ говоритъ иногда очень крикливо и тѣмъ не менѣе очень не внятно. — Внятность произношенія зависитъ отъ ясной, отчетливой артикуляціи *согласныхъ* звуковъ, которыми главнымъ образомъ и опредѣляется смысловое значеніе словъ (въ звуковомъ составѣ ихъ корней, суффиксовъ и пр.), крикливость же основана на громкомъ произношеніи *гласныхъ* звуковъ, которые въ словахъ не играютъ существенной роли и потому сокращаются въ рѣчи до полнаго почти исчезновенія ихъ, кромѣ ударяемаго гласнаго (д'бр'дѣт'ль, г'р'дской, кр'сн'р'чивъ и пр.).—Поэтому и учениковъ нужно учить не *громкости* произношенія (гласныхъ), а *внятной*, *правильной*, *ясной* артикуляціи (произношенію) *согласныхъ* звуковъ, устраняя комканье звуковъ, шепелявость, картавость и пр.

Сознательность чтенія. Умѣнье быстро схватывать мысль во время чтенія, а также осмысливать все прочитанное, опредѣлять связь и соотношеніе мыслей, выдѣлять главное и второстепенное въ читаемой статьѣ—составляетъ важнѣйшее условіе разумнаго, *сознательнаго* чтенія. Этотъ навыкъ также пріобрѣтается продолжительными соотвѣтственными упражненіями, при помощи и подъ руководствомъ учителя.

Но, пріучая дѣтей къ такому осмысленному, сознательному чтенію, учителю нельзя ограничиваться матеріаломъ простѣйшимъ, вполнѣ доступнымъ дѣтямъ безъ помощи учителя, потому что подобнаго рода чтеніе не могло бы имѣть для дѣтей образовательнаго, развивающаго значенія (для чего требуется всегда нѣкоторое напряженіе, работа мысли). Необходимо матеріалъ постепенно усложнять и пріучать дѣтей читать статьи и болѣе или менѣе трудныя и разнообразныя по содержанію, — а въ такомъ случаѣ помощь учителя необходима.—Учитель въ этомъ случаѣ долженъ съ одной стороны *разъяснить* дѣтямъ то, что для нихъ не вполнѣ понятно, съ другой помочь имъ скомбинировать, привести въ связь содержаніе читаннаго, обобщить его и уяснить основную идею.

Такое именно чтеніе, которое сопровождается руководящими объясненіями со стороны учителя, направленными къ развитію у учениковъ навыка къ сознательному, осмысленному чтенію, и называется объяснительнымъ чтеніемъ.

Взгляды на объяснительное чтеніе. Чтеніе играетъ огромную роль въ духовномъ развитіи человѣка и оказываетъ на него крайне разнообразное, многостороннее и образовательное и воспитательное вліяніе: 1) чтеніе есть главный источникъ пріобрѣтенія знаній, а слѣд. и главнѣйшее орудіе развитія нашего мышленія; 2) оно служитъ могучимъ средствомъ нравственнаго (религіознаго, моральнаго, гуманитарнаго, патріотическаго) воспитанія; 3) оно образуетъ эстетическій вкусъ, стремленіе къ изящному, возвышенному, прекрасному; 4) оно есть лучшее средство къ обогащенію языка и развитію изящной, литературной рѣчи.

Отсюда и объясняется крайнее разнообразіе взглядовъ на основныя цѣли объяснительнаго чтенія, которое обнаруживается и въ подборѣ матеріала для чтенія (въ хрестоматіяхъ и букваряхъ), а также и въ самыхъ пріемахъ объяснительнаго чтенія.

1) Одни смотрятъ на чтеніе исключительно, какъ на средство сообщенія ученику разнообразныхъ *знаній* и научныхъ и чисто практическихъ *). Сообразно этому, статьи для чтенія выбираются преимущественно „дѣлового“ характера. Затѣмъ и самое чтеніе статьи здѣсь служитъ лишь *поводомъ* къ разнообразнымъ *бесѣдамъ* съ учениками, съ цѣлью расширить ихъ *знанія* **).

2) Другіе главнѣйшей цѣлью чтенія ставятъ нравственное, религіозное и патріотическое воспитаніе, а потому для чтенія дѣтямъ предлагаютъ лишь статьи, проникнутыя „высокой моралью“ ***). Сторонники этого взгляда обращаютъ вниманіе не столько на содержаніе статьи, сколько на ея выводъ, мораль, сентенцію, которая выдѣляется изъ статьи и затѣмъ комментируется въ бесѣдахъ съ учениками.

3) Третьи выдвигаютъ на первый планъ *языкъ* и *стиль* статьи и изучаютъ не столько ея содержаніе, сколько лексическій составъ и грамматическія формы ея языка, поэтому и при объяснительномъ чтеніи статьи, здѣсь главную роль играетъ грамматическій и филологическій анализъ языка, съ цѣлью выработать у дѣтей точное пониманіе языка и сознательное пользованіе его формами ****).

4) Нѣкоторые главнѣйшей цѣлью чтенія ставятъ эстетическое, художественное образованіе ученика, поэтому матеріаломъ для чтенія берутъ исключительно статьи поэтическаго содержанія. А все объяснительное чтеніе здѣсь сводится къ обученію ученика *выразительному* чтенію и въ связи съ этимъ къ художественному, эстетическому анализу содержанія статьи *****).

---

*) Бар. Н. Корфъ. Нашъ другъ.

**) См. объ этомъ въ книгѣ Н. Бунакова: «Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ народной школѣ .

***) Л. Вейнбергъ. Новая русская хрестоматія.

****) Таковы въ свое время были напр. грамматическія хрестоматіи Перевлѣсскаго, а также хрестоматіи Николенкс, Басистова и др.

*****) Шереметевскій. Слово въ защиту живого слова (въ сборникѣ его статей).

5) Наконецъ у иныхъ объяснительное чтеніе превращается въ конгломератъ цѣлаго ряда наукъ: грамматики, орѳографіи, логики, психологіи, теоріи и исторіи словесности и др. Свѣдѣнія изъ этихъ наукъ попутно пріурочиваются къ данной статьѣ, смотря по тому, какой матеріалъ даетъ она для тѣхъ или иныхъ выводовъ, по возможности разнообразныхъ *).

(Есть и другія многочисленныя видоизмѣненія этихъ взглядовъ).

Всѣ эти взгляды на объяснительное чтеніе страдаютъ главнымъ образомъ тѣмъ существеннымъ недостаткомъ, что въ нихъ собственно объяснительное чтеніе данной статьи отодвигается на второй планъ, а на первое мѣсто выдвигаются цѣли побочныя, имѣющія связь съ статьей лишь случайную и чисто внѣшнюю.— Въ самомъ дѣлѣ, если сущность объяснительнаго чтенія заключается *не въ изученіи самой статьи*, а въ бесѣдахъ *по поводу* статьи, то тогда является самъ собою вопросъ: зачѣмъ же бесѣды эти пріурочивать къ данной статьѣ, а не вести ихъ совершенно отдѣльно, независимо отъ нея. Если мы желаемъ сообщить дѣтямъ извѣстныя *знанія*, то знанія эти могутъ быть сообщены дѣтямъ и помимо данной статьи. Кромѣ того, бесѣды такія могутъ дать дѣтямъ лишь отрывочныя, поверхностныя знанія, которыя сами по себѣ цѣнности имѣютъ очень мало, а между тѣмъ за этими бесѣдами, прерывающими чтеніе (которыя у „мастеровъ дѣла“ длились иногда по цѣлымъ часамъ), дѣти или совсѣмъ не научатся читать или составятъ понятіе о чтеніи совершенно ложное: они научатся только цѣпляться къ мелочамъ въ статьѣ, резонерствовать по поводу мыслей второстепенныхъ, ничтожныхъ и не вникать въ главное, существенное.

Точно также если изъ статьи нужна только мораль, сентенція, то и она можетъ быть предложена дѣтямъ и комментируема въ бесѣдахъ съ ними независимо отъ статьи.

Выразительное чтеніе несомнѣнно есть „лучшій критикъ художественнаго произведенія“ (по выраженію Легуве), но это лишь одна сторона чтенія и къ тому же еще не самая главная. Имъ далеко не исчерпывается все то, что можетъ быть извлечено изъ статьи, каковы напр. анализъ мыслей, логическая связь ихъ, обобщеніе матеріала въ одной основной идеѣ, передача содержанія статьи и пр.

Кромѣ указаннаго недостатка, всѣ эти взгляды на объяснительное чтеніе страдаютъ еще крайней *односторонностью*. Конечно, и образовательный, и воспитательный, и художественный элементы въ чтеніи имѣютъ каждый въ отдѣльности свое значеніе, но преслѣдовать *исключительно одну* лишь какую-нибудь сторону въ этомъ случаѣ значитъ впадать въ односторон-

*) Барсовъ. Живое слово.

ность и крайность. Нельзя, конечно, душить дѣтей одними сухими научными знаніями, не давая пищи чувству, воображенію и не внося въ ихъ душевную жизнь элемента эстетическаго наслажденія, но съ другой стороны дѣйствовать *только* на чувство „высокой моралью“ значитъ нарушать гармоническое равновѣсіе душевныхъ силъ, „купать дитя въ слезной купели“, тогда какъ законъ *гармоническаго развитія* есть именно тотъ основной законъ, на которомъ должно покоиться все зданіе педагогической науки.

Главнѣйшія задачи объяснительнаго чтенія. Чтеніе есть главнѣйшее орудіе духовнаго образованія человѣка и въ то же время главнѣйшій двигатель всей современной науки, культуры, прогресса. Всѣ богатства знаній, идей, наукъ, искусствъ, образованія, унаслѣдованныя нами отъ пережитого человѣчествомъ прошлаго, переданы намъ письменностью и сохраняются только въ письменности, въ литературѣ. Слѣд. открыть человѣку доступъ къ письменности, къ *книгѣ*, этой сокровищницѣ духовныхъ богатствъ человѣчества, значитъ открыть ему широкій путь къ наукѣ, къ образованію, къ личному духовному развитію. Но чтобы открыть ученику доступъ къ *книгѣ*, недостаточно научить его лишь грамотѣ, механизму чтенія; необходимо научить его еще толково *читать книгу*, извлекать изъ нея все то, что въ ней заключено, осмысливать и оцѣнивать ее собственнымъ разумомъ. Ученикъ долженъ научиться самостоятельно „пріобрѣтать знанія посредствомъ книгъ “(Бунаковъ), правильно пользоваться книгой, чтеніемъ, какъ орудіемъ для расширенія своихъ знаній, своего образованія.

Этому именно искусству толковаго, осмысленнаго, сознательнаго чтенія ученикъ и долженъ учиться на урокахъ объяснительнаго чтенія. Поэтому всѣ побочныя цѣли, пріурочиваемыя къ объяснительному чтенію, должны отступить на второй планъ. Избранная для чтенія статья, во всей совокупности ея содержанія, сама въ себѣ заключаетъ главную цѣль ея чтенія, главный объектъ изученія.

Слѣд. *подробное обстоятельное усвоеніе учениками содержанія данной статьи есть первая и важнѣйшая цѣль ея объяснительнаго чтенія.* Результаты же должны явиться сами собою, какъ прямое слѣдствіе чтенія: если статья научнаго содержанія, она дастъ ученику знанія; если нравоучительнаго свойства, она затронетъ его нравственное чувство; если статья поэтическаго характера, то она, кромѣ образовательнаго и воспитательнаго элемента, внесетъ въ чтеніе и элементъ эстетическій и дастъ ученику образецъ изящнаго, художественнаго стиля.

Словомъ, не выборъ статей для чтенія нужно подводить подъ ту или другую узкую одностороннюю идею, тенденцію, а идеи и знанія нужно учиться извлекать изъ тѣхъ статей, въ которыхъ онѣ заключены. Этому именно искусству ученикъ и

долженъ научиться изъ объяснительнаго чтенія. Учитель по возможности долженъ читать съ учениками статьи самыя *разнообразныя* по содержанію, знакомя ихъ не только съ идеями, но и съ тѣми *формами*, въ которыя облекаются эти продукты духовной дѣятельности и творчества человѣка. Ученикъ долженъ пріучаться читать статьи и *научныя*, и *религіозныя*, и *правоучительныя*, и *художественныя* и изъ всякаго чтенія извлекать то именно, что оно даетъ и можетъ дать читающему.

Но знанія сами по себѣ мертвый капиталъ, если человѣкъ не умѣетъ облечь ихъ въ правильную, стройную, ясную и точную *словесную* форму и такимъ путемъ пустить ихъ въ оборотъ, для взаимнаго обмѣна мыслей въ общеніи съ другими людьми. Наконецъ и самое знаніе тогда только становится для насъ вполнѣ яснымъ, опредѣленнымъ, когда оно облечено въ не менѣе ясную, опредѣленную форму *слова*.

Словесному выраженію мыслей учитъ ученика *школьное* обученіе вообще, въ совокупности всѣхъ его образовательныхъ, научныхъ предметовъ, но собственно для учителя родного языка объяснительное чтеніе (какъ и чтеніе всякое другое) служитъ лучшимъ средствомъ упражнять ученика въ *правильномъ, логичномъ, ясномъ изложеніи своихъ мыслей*.

Изъ сказаннаго само собою вытекаетъ, что прямыми ближайшими цѣлями объяснительнаго чтенія служатъ:

1) *ясное уразумѣніе учениками содержанія данной статьи*, какъ въ ея цѣломъ, такъ и во всѣхъ подробностяхъ ея;

2) *правильная, связная передача учениками содержанія* прочитанной статьи.

Первое учитъ правильному пониманію читаемаго, а второе— правильному, логичному, точному выраженію мыслей.

Основные пріемы объяснительнаго чтенія. При веденіи объяснительнаго чтенія, учитель долженъ быть не столько *толковникомъ*, сколько *руководителемъ;* онъ не долженъ предлагать дѣтямъ въ готовомъ видѣ всѣхъ своихъ объясненій и толкованій, при чемъ дѣти остаются только пассивными слушателями и лишь повторяютъ то, что сказалъ имъ учитель,—но *путемъ вопросовъ* долженъ стараться 1) *выспросить* у дѣтей то, что они поняли изъ читаннаго, 2) *навести* ихъ на пониманіе того, что для нихъ осталось неяснымъ. И только въ крайнихъ случаяхъ, когда наведеніе оказывается процессомъ слишкомъ сложнымъ и потому неудобнымъ, учитель даетъ самъ объясненія, употребляя вопросы лишь для того, чтобы провѣрить, на сколько дѣти поняли сказанное имъ.

Поэтому вся трудность веденія объяснительнаго чтенія, а вмѣстѣ съ тѣмъ и вся плодотворность этого рода работы заключается главнымъ образомъ въ умѣлой, цѣлесообразной, *правиль-*

ной постановкѣ вопросовъ учителемъ, а это требуетъ отъ учителя огромнаго навыка, умѣнья, педагогическаго такта. По замѣчанію нѣмецкаго педагога, Динтера (которому принадлежитъ наиболѣе обстоятельная разработка катихизическаго метода), учителю для того, чтобы съ успѣхомъ пользоваться катихизическими пріемами, нужно обладать разнообразными основательными познаніями, особенно изъ логики и психологіи, и кромѣ того, остротою ума, проницательностью, находчивостью, психологическимъ чутьемъ, строго логическимъ мышленіемъ, самообладаніемъ, вкусомъ, выразительнымъ, гибкимъ голосомъ, совершеннѣйшимъ даромъ рѣчи (чѣмъ обусловливается ясность и мѣткость выраженій) и пр.

Въ виду того, что правильная постановка вопросовъ зависитъ почти всецѣло отъ индивидуальныхъ свойствъ учителя, и что характеръ вопросовъ каждый разъ опредѣляется исключительно содержаніемъ читаемаго, установить хоть приблизительно точныя правила для постановки вопросовъ невозможно. Для руководства методика можетъ дать лишь слѣдующія общія положенія:

1) Вопросы должны быть просты и ясны по формѣ, точны, опредѣленны по содержанію, чтобы дѣти *пониманіемъ вопроса* не затруднялись.

2) Вопросы должны строго логично, послѣдовательно вытекать одинъ изъ другого, такъ какъ логикой вопросовъ всецѣло опредѣляется и логическій ходъ самаго мышленія дѣтей.

3) Вопросы ставить (говоритъ Динтеръ) нужно такъ, чтобы учитель *почти навѣрное могъ ожидать отъ ученика*, обдумавшаго вопросъ, *правильнаго отвѣта на него* (вопросы не должны слишкомъ затруднять дѣтей отвѣтомъ).

4) Вопросы, которые требуютъ отъ ученика отвѣта въ видѣ короткаго „да“ или „нѣтъ“, очевидно, не могутъ возбуждать мышленія и потому могутъ допускаться лишь изрѣдка. Такого рода *подсказывающіе* вопросы допускаются тамъ, гдѣ учитель или не надѣется получить отъ ученика правильнаго отвѣта, при иной постановкѣ вопроса, или желаетъ въ своемъ вопросѣ дать ученику и *форму* отвѣта (напр. при пересказѣ содержанія статьи). Напр. при чтеніи стих. „Пѣсня пахаря“, предложить вопросъ: Почему пахарю весело за работой?—значило бы предложить вопросъ *непосильный*, на который отвѣта правильнаго не можетъ получиться. Поэтому учитель по необходимости долженъ поставить вопросы такъ: „Любитъ ли пахарь свой трудъ“? (Да). „Если бы онъ не любилъ труда, охотно ли бы онъ работалъ“? (Нѣтъ).

6) Необходимо по возможности избѣгать вопросовъ, которые требуютъ отвѣта въ формѣ *логическаго опредѣленія*, такъ какъ *правильное* опредѣленіе многихъ понятій логически невозможно,

а для дѣтей оно даже въ простѣйшихъ формахъ непосильно; допускать же отвѣты, не логичные и неправильные по конструкціи рѣчи, не слѣдуетъ никогда.—Таковы напр. вопросы: Что такое *коса?* Что такое *плугъ?* (Дѣти обыкновенно отвѣчаютъ: *Коса это которою косятъ. Плугъ это которымъ пашутъ*).

Такіе вопросы могутъ допускаться лишь тогда, когда указаніе *родового признака* не можетъ затруднить дѣтей,—каковы напр. доступныя дѣтямъ родовыя понятія: *звѣрь, птица, рыба, дерево, трава, рѣка, городъ* и пр. Напр. Что такое *журавль?* (Птица).—Что такое *ель?* (Дерево).—Что такое *лещъ, стерлядь?* (Рыбы) и пр.

6) Вмѣсто вопросовъ иногда могутъ допускаться *неоконченныя фразы*, при которыхъ ученику остается добавить одно или нѣсколько словъ. Такой пріемъ предупреждаетъ ошибки и неправильности въ отвѣтахъ (а потому можетъ допускаться напр. при пересказахъ учениками содержанія прочитанной статьи, гдѣ учителю часто необходимо бываетъ дать ученикамъ извѣстные обороты рѣчи, выраженія, связывающія частицы, слова и пр.).

7) На дробные, единичные вопросы ученики могутъ отвѣчать не полными отвѣтами (во избѣжаніе излишней задержки хода урока); но когда требуется обобщить рядъ вопросовъ, отвѣты должны быть полные, исчерпывающіе содержаніе вопроса и совершенно правильные по формѣ.

8) Когда нужно какой-нибудь отвѣтъ, выводъ заучить въ извѣстныхъ точныхъ выраженіяхъ, можно прибѣгать къ *хоровымъ* отвѣтамъ (какъ то практиковалъ Песталоцци). — Но пріемомъ этимъ нужно пользоваться умѣло и осторожно.

Изъ пріемовъ болѣе частнаго характера можно указать еще слѣдующіе:

1) Если учитель, по прочтеніи учениками извѣстнаго отрывка (стихотворенія, басни и пр.), желаетъ узнать, что дѣти поняли изъ него и что для нихъ осталось неяснымъ, онъ долженъ совершенно избѣгать такихъ (излюбленныхъ въ школахъ) вопросовъ, какъ: *О чемъ же мы прочитали здѣсь?* или: *Такъ разскажи, о чемъ ты тутъ прочиталъ?* — Эти вопросы могутъ быть предлагаемы только для повторенія уже *объясненнаго* и даже *разсказаннаго* учениками. Первые же вопросы должны относиться прямо къ содержанію читаннаго. Напр. ученикъ прочелъ:

Ну, тащися, сивка!
Пашней—десятиной
Выбѣлимъ желѣзо
О сырую землю.

Предложить здѣсь вопросъ: *О чемъ же мы прочитали?*— значило бы предложить вопросъ совершенно праздный, непосильный, на который въ крайнемъ случаѣ послѣдуетъ лишь маши-

нальное повтореніе *слова* стихотворенія.—Учитель долженъ прямо ставить приблизительно такіе вопросы, наводящіе на *содержаніе:*

Къ кому здѣсь пахарь обращается (кого онъ называетъ *сивкой*)? (Къ лошади).—Къ чему же онъ ее *понукаетъ* словами: „*Ну*, тащися"? (Чтобъ она скорѣе шла). — Куда пахарь ѣдетъ? (На пашню).—Какое поле называютъ *пашней?* (Гдѣ пашутъ).—Большое это мѣсто было? (Десятина).—Что же собирается пахарь дѣлать? Какъ понимать слова: *Выбѣлимъ желѣзо о сырую землю?*—Если на послѣдній вопросъ не получается правильнаго отвѣта (что пахарь ѣдетъ въ поле пахать свою землю), учитель разъясняетъ смыслъ этого выраженія или самъ или путемъ наводящихъ вопросовъ.

2) Вопросы всегда должны быть *содержательны* и уяснять нѣчто дѣйствительно важное, *существенное* для дѣла,—въ такомъ только случаѣ они могутъ возбуждать и вниманіе, и интересъ, и серьезное отношеніе къ работѣ со стороны дѣтей. Вопросы пустые, превращающіе урокъ лишь въ праздное словоговореніе, не должны имѣть мѣста. Напр. по поводу выраженія:

По лицу земли
Туманъ стелется—

были бы праздными слѣдующіе вопросы (встрѣчающіеся въ нѣкоторыхъ руководствахъ): „У тебя есть лицо? У всякаго человѣка есть лицо? А у дерева есть? А у земли? А почему сказано по *лицу земли?* Какая сторона матеріи называется *лицевой?* Что значитъ: товаръ *лицомъ* показать?" и пр.

Въ данномъ случаѣ совершенно достаточно *одного* лишь вопроса: „Какъ иначе сказать вмѣсто: *по лицу* земли?" (По поверхности земли).

3) Если ученики не даютъ отвѣта на вопросъ—это значитъ, что вопросъ или по формѣ *неясенъ* или по содержанію *непосиленъ*, слѣд. учителю нужно прежде измѣнить вопросъ, поставить его иначе, и если отвѣта не послѣдуетъ, то предложить рядъ наводящихъ вопросовъ или самому разъяснить то, что требуется вопросомъ. Повторять же множество разъ одинъ и тотъ же вопросъ, *требуя* отвѣта, безполезно и не педагогично, потому что такой пріемъ дѣйствуетъ угнетающимъ образомъ на душевное настроеніе дѣтей.

Объясненіе словъ, выраженій и мыслей.

1) Объясненіе словъ. Главная цѣль чтенія статьи — усвоеніе учениками ея *содержанія, мыслей*, слѣд. къ этому главнымъ образомъ и должны быть направлены всѣ вопросы и объясненія учителя. Поэтому *отдѣльныя слова* объясняются 1) только тѣ, которыя дѣйствительно *непонятны* дѣтямъ и безъ уясненія которыхъ самая *мысль* не можетъ быть понята, а 2) на столько,

на сколько это *необходимо для пониманія мысли* и статьи. — Вообще объясненія должны быть *кратки*, ясны и соотвѣтственны со смысломъ рѣчи; всякія излишества въ толкованіяхъ нежелательны, такъ какъ они только отвлекаютъ вниманіе учениковъ отъ содержанія статьи. *)

Такъ напр. для пониманія *мыслей* въ словахъ басни: „Чижъ и голубь“:

Чижа захлопнула злодѣйка-западня...
...самъ запутался въ силокъ...

необходимо пояснить лишь слова: *западня* и *силокъ*. Остальныя слова всѣ понятны.

Точно также напр. въ предложеніяхъ:

Бѣдняжка въ ней и рвался и метался,
А голубь молодой надъ нимъ же издѣвался—

требуетъ нѣкотораго поясненія лишь слово *издѣвался*, которое въ рѣчи дѣтей замѣняется обыкновенно словомъ *насмѣхался*. Въ остальномъ мысль можетъ быть понята легко и безъ толкованія отдѣльныхъ словъ. Поэтому совершенно излишними являются напр. такіе вопросы (встрѣчающіеся въ нѣкоторыхъ руководствахъ): „Что значитъ *захлопнула?* Почему западня названа *злодѣйкой?* Что авторъ хочетъ выразить словомъ *бѣдняжка?* Какое различіе между словами: *рвался* и *метался?* Почему здѣсь не просто сказано *надъ нимъ*, а прибавлено еще *же?*“ и т. д.

Всѣ такіе вопросы ничего существеннаго въ пониманіе статьи не вносятъ, а времени отымаютъ много и тѣмъ лишь отвлекаютъ вниманіе дѣтей въ сторону.

Вообще, если *мысль* понята совершенно правильно, учитель долженъ быть этимъ удовлетворенъ и можетъ не вдаваться въ толкованія отдѣльныхъ *словъ* (логическія или филологическія).

Кромѣ того, слова нужно объяснять не отдѣльно отъ мыслей, вырывая каждое изъ нихъ порознь изъ текста статьи, а *всегда въ связи съ мыслями*, попутно съ объясненіемъ содержанія.

Если самые *предметы*, *явленія*, обозначаемыя словами, *неизвѣстны* или *непонятны* дѣтямъ, тогда, конечно, объясненія необходимы. Но если объясненія эти требуютъ значительнаго времени, то учитель лучше сдѣлаетъ, если подготовитъ дѣтей къ чтенію статьи *предварительной бесѣдой* или на отдѣльномъ урокѣ или передъ чтеніемъ статьи. Положимъ, дѣти совершенно не имѣютъ представленія о *плугѣ*, *боронѣ*, *снопахъ*, *скирдахъ*, *гумнѣ*, *серпахъ* и пр. и вообще незнакомы съ процессомъ обработки хлѣба,— въ такомъ случаѣ передъ чтеніемъ такихъ стихотвореній, какъ *Пѣсня пахаря*, *Что ты спишь, мужичокъ*, *Урожай*

*) Зимницкій. Условія и пріемы объяснительнаго чтенія.

и т. п., необходимо ознакомить дѣтей съ этими предметами, при помощи наглядныхъ пособій, и тогда уже приступать къ чтенію.

2) Объясненіе выраженій. Иногда слова каждое въ отдѣльности дѣтямъ извѣстны и понятны, а *выраженіе* въ общемъ можетъ быть непонятно.

Таковы напр. выраженія:

1) *Выбѣлимъ желѣзо*
О сырую землю.
2) *Улыбкой* ясною *природа*
Сквозь сонъ встрѣчаетъ *утро года.*
3) Туча черная понахмурилась,
Словно вспомнила свою родину.
4) Вспомни время свое,
Какъ *катилось* оно
Золотою рѣкой
По полямъ и лугамъ,
По дорожкѣ большой...

Во всѣхъ этихъ случаяхъ каждое слово въ отдѣльности понятно, но самыя *выраженія* (образныя, картинныя) требуютъ поясненій.

3) Объясненіе мыслей. Наконецъ иногда и слова и выраженія дѣтямъ понятны, но мысли, заключенныя въ нихъ, по своей отвлеченности, могутъ быть непонятны имъ. Напр.

Люди сельскіе *Божьей милости*
Ждали съ *трепетомъ и молитвою*—

(почему дождь называется *Божьей милостью* и почему крестьяне ждали его съ *трепетомъ* и *молитвою*).

Но, хлѣбомъ золотя просторъ ея полей,
Ей, Господи, *духовнаго дай также хлѣба.*

Здѣсь объясненія направляются не на отдѣльныя слова и выраженія, а на самыя мысли. Но и этого рода объясненія должны быть по возможности кратки и ясны, чтобы чрезмѣрное развитіе отдѣльныхъ частей и мыслей статьи не разрушало стройнаго впечатлѣнія и ясности цѣлаго.

Отдѣльныя мысли затѣмъ приводятся въ ихъ *взаимную связь* и уясняется смыслъ и значеніе отдѣльныхъ *частей* статьи; логическая связь частей приводитъ къ уразумѣнію *цѣлаго* и выводу общей, основной идеи.

Уразумѣніе *цѣлаго*, всей статьи, въ совокупности всѣхъ ея отдѣльныхъ мыслей и частей, въ ихъ взаимной логической связи, и составляетъ ту главную цѣль, къ которой должны направляться всѣ объясненія, сопровождающія чтеніе статьи. Поэтому и объясненія отдѣльныхъ *словъ* и *выраженій* (краткія, ясныя, точныя) должны допускаться лишь на столько, на сколько это необходимо для достиженія *главной* цѣли.

Примѣненіе эвристическаго метода при объяснительномъ чтеніи. Необходимо различать методъ *катихизическій* и методъ *эвристическій*, въ собственномъ смыслѣ (или сократическій). Первый употребляется при разложеніи *данной* мысли или группы мыслей на ихъ составные элементы, второй употребляется для *приведенія* ученика къ тому или другому выводу или мысли, еще ему неизвѣстной. Катихизація есть собственно *выспрашиваніе* того, что, предполагается, хоть въ общихъ чертахъ понято ученикомъ; наведеніе начинается тамъ, гдѣ катихизація открываетъ пунктъ неясный, задерживающій, вслѣдствіе чего дальнѣйшая катихизація становится невозможной и является необходимость дополнительныхъ разъясненій. Динтеръ остроумно поясняетъ различіе этихъ пріемовъ слѣдующимъ сравненіемъ: „Разлагающій катихетъ показываетъ ученику сначала готовый домъ и затѣмъ начинаетъ обращать его вниманіе на отдѣльныя части дома, ихъ устройство, значеніе; сократикъ же (эвристикъ) даетъ ученику матеріалъ и заставляетъ его самого строить домъ, обдумывая и соображая вмѣстѣ съ нимъ предварительно всѣ детали постройки".

При объяснительномъ чтеніи, ученику сначала дается мысль (отрывокъ) въ цѣломъ видѣ и затѣмъ путемъ катихизаціи учитель постепенно углубляетъ ученика въ анализъ подробностей, элементовъ мысли; когда ученикъ сталкивается съ мыслью, для него новой, непонятной (задерживающей катихизацію), учитель начинаетъ подводить ученика къ уразумѣнію (постройкѣ) мысли путемъ обратнымъ: начинаетъ съ доступныхъ ученику элементовъ мысли и постепенно ведетъ его къ представленіямъ болѣе и болѣе общимъ.

Цѣлесообразность и того и другого пріема не подлежитъ сомнѣнію; но въ то же время изъ самаго характера этихъ пріемовъ до очевидности ясно, что неумѣлое и неумѣренное пользованіе ими можетъ повести къ злоупотребленіямъ безконечнымъ, при чемъ самые пріемы эти послужатъ лишь въ ущербъ и ко вреду для дѣла обученія. Какъ при катихизаціи мысли, учитель, постепенно углубляясь въ *анализъ*, можетъ забыть самую *мысль* и потеряться въ дебряхъ филологическаго, лингвистическаго, логическаго, стилистическаго и пр. анализа выраженій и *словъ* (а не мыслей); также точно и при *наведеніи* учитель можетъ избрать такой длинный, извилистый путь, что прежде, чѣмъ ученикъ по немъ дойдетъ до цѣли, онъ выбьется изъ силъ и потеряетъ всякую способность соображать и припоминать пройденный путь. А въ результатѣ того и другого будетъ лишь безплодная потеря времени, которымъ учитель больше всего долженъ дорожить въ школѣ.

Слѣд. и тѣмъ и другимъ пріемомъ учитель долженъ пользоваться съ крайней осторожностью: при катихизаціи *мыслей*, обращать вниманіе только на самыя *существенныя*, а отъ анализа

словъ по возможности воздерживаться совершенно (такъ какъ въ этой именно области больше всего и проявляется произволъ катихизаціи). Точно также, если для *наведенія* требуется слишкомъ сложный путь, безконечный рядъ вопросовъ, то учитель гораздо лучше сдѣлаетъ, если самъ разъяснитъ то, что нужно, обращаясь лишь съ нѣкоторыми вопросами къ ученикамъ, а затѣмъ, путемъ катихизаціи, выспроситъ то, что поняли ученики, и разъяснитъ и дополнитъ то, что осталось неяснымъ для нихъ.

Пояснимъ это примѣромъ.—Положимъ, что мы хотѣли бы наводящими вопросами привести учениковъ къ уразумѣнію мысли слѣдующихъ стиховъ:

Улыбкой ясною *природа*
Сквозь сонъ встрѣчаетъ *утро года.*

Для этого мы должны бы предложить ученикамъ рядъ приблизительно такихъ вопросовъ:

„Какое время тутъ называется *утромъ года?* (Весна). А утру какое время сутокъ предшествуетъ? (Ночь). А передъ весною какое время года бываетъ? (Зима). Значитъ, зиму можно сравнить съ какимъ временемъ сутокъ? (Съ ночью). Что дѣлаютъ ночью люди? (Спятъ). Кто встрѣчаетъ весну *сквозь сонъ?*—какъ сказано въ стихотвореніи? (Природа). Значитъ, зимою природа какъ будто что дѣлала? (Спала). Въ чемъ же выражается этотъ сонъ природы? (Отвѣта нѣтъ: слѣдуютъ новые наводящіе вопросы). Какими бываютъ деревья весною и лѣтомъ? (Зелеными, цвѣтущими, на нихъ есть плоды). А зимою? (Лишаются всего этого, стоятъ голыя). Можно ли зимою отличить мертвое, засохшее дерево отъ живого? (Нѣтъ). Значитъ, въ чемъ же выражается жизнь дерева? (Въ зелени, листьяхъ). Если зимой этого нѣтъ, значитъ ли это, что деревья умерли, перестали жить? (Нѣтъ). Знзчитъ, зимою деревья какъ будто лишаются жизни, но не умираютъ. Какое есть такое состояніе въ жизни человѣка, похожее лишь по внѣшнему виду на смерть? (Сонъ)“ и т. д. и т. д.

Мы здѣсь привели только *начало* тѣхъ вопросовъ, которыми, какъ вѣхами, обозначается *путь наведенія*, а въ дальнѣйшемъ сцѣпленіи ихъ, имъ и конца не предвидится.

Очевидно, если въ этомъ случаѣ мы будемъ строго держаться *логики наведенія*, то получимъ безконечную цѣпь вопросовъ, въ которой въ концѣ концовъ ученики (а нерѣдко и учитель) совершенно запутаются,—и такимъ образомъ вмѣсто уясненія получится лишь затемненіе самыхъ простыхъ мыслей, а урокъ чтенія обратится въ своего рода пытку, истязаніе дѣтей.

Не говоримъ уже о томъ, какъ много времени будетъ безплодно потеряно за этимъ словоговореніемъ и какъ потускнѣетъ чрезъ это въ сознаніи дѣтей самое стихотвореніе, которое при

этомъ разбирается; изъ него исчезнетъ все свѣжее благоуханіе его поэзіи, цвѣтовъ, красокъ, картинъ, образовъ.

Поэтому необходимо принять за правило, что если въ двухъ-трехъ вопросахъ *наведенія* нельзя исчерпать, въ такомъ случаѣ учитель долженъ самъ дать надлежащія разъясненія, по возможности въ простой, понятной формѣ,—что для дѣтей будетъ и понятнѣе и даже интереснѣе. Главное, чтобы дѣти *поняли* учителя, а въ этомъ ему легко убѣдиться путемъ провѣрочныхъ вопросовъ.

Пересказъ учениками содержанія статьи. Объяснительное чтеніе статьи должно главнымъ образомъ направляться къ тому, чтобы довести учениковъ до правильной, связной передачи ея содержанія, такъ какъ толковый пересказъ содержанія статьи есть лучшее доказательство правильнаго и основательнаго ея пониманія.

Но требовать отъ учениковъ передачи содержанія не значитъ заставлять ихъ пересказывать ее *своими словами* (какъ то обыкновенно дѣлается въ школахъ). Не нужно забывать, что языкъ дѣтей крайне скуденъ и лексическимъ запасомъ словъ и синтаксическими оборотами рѣчи; слѣд. если въ этомъ случаѣ мы предоставимъ дѣтей самимъ себѣ, то услышимъ отъ нихъ рѣчь дѣтскую, несвязную, нелогичную, неправильную, тогда какъ обученіе этому именно *правильному* (въ литературномъ отношеніи) изложенію и есть одна изъ главныхъ цѣлей изученія родного языка въ школѣ.

Поэтому и при объяснительномъ чтеніи не *требовать* лишь отъ ученика пересказа своими словами, а *учить* нужно ученика правильному изложенію мыслей (пересказу). *Учить* же *практически* языку можно только однимъ путемъ, тѣмъ именно, какимъ каждый изъ насъ усвояетъ родной языкъ съ дѣтства т. е. путемъ *заучиванія* словъ и оборотовъ рѣчи и практическихъ упражненій въ выраженіи мыслей. Тотъ же пріемъ, очевидно, и школа должна примѣнять, при обученіи языку. Это *механическое* усвоеніе языка, какъ орудія мысли, достигается въ школѣ чтеніемъ, заучиваніемъ уроковъ, образцовъ прозы и поэзіи, а при объяснительномъ чтеніи, оно достигается *особыми пріемами, руководящими рѣчью ученика*. Сущность этихъ пріемовъ состоитъ въ томъ, что учитель рядомъ строго обдуманныхъ вопросовъ заставляетъ ученика передать разсказъ въ той именно формѣ и въ тѣхъ именно выраженіяхъ, какія онъ находитъ необходимыми въ данномъ случаѣ. Такимъ образомъ получается у ученика рѣчь, отчасти данная учителемъ, отчасти самостоятельная, дополненная имъ самимъ.

Поясникъ это примѣромъ. Положимъ, разбирается отрывокъ изъ стихотворенія „Урожай“:

Краснымъ полымемъ заря вспыхнула,
По лицу земли туманъ стелется.
Разгорѣлся день огнемъ солнечнымъ,
Подобралъ туманъ выше темя горъ,
Нагустилъ его въ тучу черную.
Туча черная понахмурилась,
Понахмурилась, что задумалась,
Словно вспомнила свою родину.

Допустимъ, что учитель желаетъ, чтобы ученики передали этотъ отрывокъ въ такомъ видѣ:

„Передъ восходомъ солнца, на востокѣ показалась заря, красная, какъ пламя (огонь); надъ землей носился туманъ. Когда взошло солнце, наступило жаркое (солнечное) утро. Земля стала нагрѣваться и туманъ вслѣдствіе этого поднялся высоко вверхъ; тамъ онъ сгустился и изъ него образовалась черная туча. Когда туча нависла надъ землей, наступилъ пасмурный, невеселый день, который навѣваетъ на насъ грустное чувство, похожее на то чувство, которое мы испытываемъ, вспоминая свою родину".

Сообразно этому, заранѣе намѣченному и обдуманному плану, учитель и ставитъ *вопросы для пересказа* въ такомъ видѣ (конечно, предполагается, что всѣ выраженія и мысли уяснены дѣтямъ, при чтеніи по отрывкамъ, по точкамъ).

В. Итакъ, теперь повторите: передъ восходомъ солнца, какая заря на востокѣ показалась? О. *Передъ восходомъ солнца на востокѣ показалась заря красная, какъ пламя.* — В. что носилось надъ землей? О. *Надъ землей носился туманъ.* — В. Повторите все сказанное вмѣстѣ. (Повторяютъ). — В. Когда взошло солнце, какое утро наступило? О. *Когда взошло солнце, наступило жаркое утро.*—В. Что стало дѣлаться съ землей? О. *Земля стала нагрѣваться.*—В. А вслѣдствіе этого что сталось съ туманомъ? О. *Вслѣдствіе этого туманъ поднялся высоко вверхъ.*—В. Тамъ съ нимъ что сдѣлалось? О. *Тамъ онъ сгустился.*—В. И что изъ него образовалось? О. *Изъ него образовалась черная туча.*

Общіе вопросы: Такъ повторите еще: когда взошло солнце, какое настало утро, что сдѣлалось съ туманомъ и что изъ него образовалось? (Повторяютъ).—В. Когда туча нависла надъ землей, какой день наступилъ? О. *Когда туча нависла надъ землей, наступилъ день пасмурный,* (веселый?) *невеселый,* (который навѣваетъ на насъ какое чувство?) *который навѣваетъ на насъ грустное чувство,* (похожее на какое чувство?) *похожее на то чувство, которое мы испытываемъ,* (вспоминая что?) *вспоминая свою родину.*

Въ такой формѣ и по тѣмъ же вопросамъ (если въ нихъ есть надобность) разсказъ повторяется нѣсколько разъ, пока дѣти не овладѣютъ имъ и не научатся передавать его свободно,

логично, правильно, сохраняя по крайней мѣрѣ важнѣйшія, данныя имъ выраженія и синтаксическую (логическую) связь мыслей.

Такимъ именно (нѣсколько механизированнымъ) пріемомъ только и можетъ быть усвоена техника языка, т. е. запасъ необходимыхъ словъ, выраженій и синтаксическихъ оборотовъ рѣчи. Литературный языкъ (какъ и языкъ каждой науки) имѣетъ свои спеціальные термины, выраженія, обороты, безъ которыхъ невозможно обойтись въ литературномъ изложеніи.

Конечно, по мѣрѣ выработки у учениковъ *литературной* рѣчи, имъ при пересказахъ предоставляется больше и больше свободы.

При этомъ необходимо замѣтить, что наибольше трудностей представляетъ пересказъ художественныхъ, поэтическихъ произведеній, въ которыхъ мысли облекаются часто въ формы крайне прихотливыя, образныя, символическія, гдѣ языкъ сжатъ внѣшней техникой стиха до того, что мысль часто выражается лишь намекомъ, въ общихъ и весьма неопредѣленныхъ чертахъ (чтобы, какъ говорятъ, „словамъ было тѣсно, а мыслямъ просторно“). При передачѣ содержанія такихъ произведеній, ученикъ долженъ извлечь изъ нихъ сущность мыслей и затѣмъ эти мысли воплотить въ новыя формы обычной нашей произаической (но *литературной*) рѣчи. Работа эта для начинающаго очень трудная, а потому и помощь учителя здѣсь въ особенности необходима: *учитель долженъ не только уяснить мысли, но и дать ученику литературную форму ихъ изложенія.*

Есть мнѣніе, по которому *пересказъ содержанія*, при разборѣ произведеній, допускается лишь въ отношеніи статей *повѣствовательнаго* содержанія, стихотворенія же лирическаго характера только разъясняются (но не пересказываются) и заучиваются учениками наизусть*). Мотивируется это мнѣніе тѣмъ соображеніемъ, что прозаическій, сухой пересказъ поэтическаго произведенія ослабляетъ живое впечатлѣніе, вынесенное ученикомъ изъ чтенія стихотворенія и такимъ образомъ разрушаетъ въ его душѣ эстетическое чувство наслажденія красотою поэзіи.— Но эти соображенія не имѣютъ достаточныхъ основаній. Пониманіе содержанія стихотворенія не можетъ ослабить силы его эстетическаго впечатлѣнія (безъ пониманія его, невозможно и наслажденіе его красотой); изложеніе же содержанія, хотя бы и рѣчью сухой, прозаической, есть лишь выраженіе правильнаго пониманія его. Прозаическій пересказъ, наоборотъ, можетъ еще усилить впечатлѣніе: рѣзкое различіе между рѣчью обыденной и поэтической можетъ дать ученику только сильнѣе почувствовать красоту послѣдней. Ученикъ не долженъ пріучаться смотрѣть на поэзію, хакъ на красивый лишь калейдоскопъ поэтическаго

*) См. напр. замѣтки о «Книгѣ для чтенія» Баранова.

языка, не имѣющій существеннаго реальнаго значенія. Въ ней онъ долженъ видѣть гармоническое сліяніе мысли, содержанія съ формой, а потому долженъ главное вниманіе обращать на сущность содержанія и по отношенію къ ней оцѣнивать форму выраженія.

Ходъ урока объяснительнаго чтенія.

1) Прежде, чѣмъ приступить къ чтенію съ учениками статьи, учитель долженъ предварительно самымъ тщательнымъ образомъ разработать планъ своего урока и *форму пересказа* учениками содержанія ея. Этотъ *образчикъ пересказа* и служитъ ему руководящею нитью, для направленія хода урока, а также и для правильной, сообразно цѣли, постановки вопросовъ.

2) Чтенію статьи должна по возможности предшествовать *предварительная*, подготовляющая къ содержанію урока, *бесѣда*.

3) Статья, избранная для чтенія, или отрывокъ ея, предназначенный для разбора на урокѣ, предварительно прочитывается въ цѣломъ видѣ или учителемъ или учениками, хорошо читающими.

4) При вторичномъ чтеніи, трудная статья читается небольшими отрывками, большею частью *по точкамъ*, которыя всегда обозначаютъ рядъ болѣе или менѣе законченныхъ мыслей.

5) Каждый отрывокъ сопровождается соотвѣтственной катихизаціей.

6) Всѣ *частные* вопросы катихизаціи необходимо должны заканчиваться однимъ или нѣсколькими *общими вопросами*, для связной передачи отрывка.

7) На частные вопросы катихизаціи ученики могутъ отвѣчать не полными отвѣтами, но когда идетъ *связный пересказъ*, отвѣты всегда должны быть *полными*, такъ какъ вопросы въ этомъ случаѣ опредѣляютъ и *форму* передачи содержанія.

8) Содержаніе нѣсколькихъ отрывковъ, составляющихъ собою законченную *часть* статьи, суммируется въ одинъ связный (подробный) разсказъ, затѣмъ опредѣляется въ немъ главный предметъ рѣчи и дается оглавленіе части (если статья дѣйствительно заключаетъ въ себѣ нѣсколько ясно обозначенныхъ частей).

9) По окончаніи разбора всѣхъ частей, суммируется вкратцѣ все содержаніе статьи (о чемъ въ ней говорится) и дѣлаются соотвѣтственные выводы.

10) Въ заключеніе идетъ общій пересказъ статьи, со внесеніемъ въ него всѣхъ частныхъ и общаго заключительнаго выводовъ.

Примѣрные образцы уроковъ объяснительнаго чтенія.

I.

Пѣсня пахаря

(образецъ *лирическаго* произведенія).

(Подготовка учителя). А. Планъ: I часть — *выѣздъ* пахаря на работу; II — *чувства* пахаря а) за работой, б) при подготовкѣ къ работамъ, в) по уборкѣ хлѣба; III—*надежды* пахаря: а) питаніе зерна влагою (обиліе дождей), б) ростъ и созрѣваніе колосьевъ, в) жатва; IV—*желанія* пахаря: а) здоровье его лошади, заботы о ней, б) урожай хлѣба.—*Выводъ*: любовь пахаря къ труду.

Б. Образецъ заключительнаго пересказа стихотворенія учениками.—Въ стихотвореніи Кольцова: «Пѣсня пахаря» передаются мысли, чувства, надежды, желанія пахаря въ то время, какъ онъ начинаетъ свои полевыя работы.

Пахарь ѣдетъ въ поле пахать свою землю. Онъ выѣзжаетъ на свою работу раннимъ утромъ, когда на востокѣ покажется утренняя заря, а затѣмъ начинаетъ всходить солнышко.—Крестьянину весело въ полѣ за работой, хотя съ нимъ никого нѣтъ, кромѣ его лошади: онъ самъ хозяинъ и работникъ. Ему весело бываетъ уже тогда, когда онъ начинаетъ только готовиться къ своимъ полевымъ работамъ: чинитъ свою телѣгу, соху, борсну и насыпаетъ въ мѣшки зерна, чтобы везти ихъ въ поле для посѣва. Еще радостнѣе бываетъ у пахаря на душѣ тогда, когда хлѣбъ скошенъ, свезенъ на гумно и пахарь начинаетъ молотить и вѣять.

За работой пахарь думаетъ о томъ, какъ онъ ранней весной вспашетъ землю и посѣетъ зерно. Если будутъ дожди и земля будетъ сырая, зерно будетъ питаться влагою земли и изъ него выйдетъ сначала зеленая травка; на ней потомъ появятся колосья, которые постепенно будутъ созрѣвать и желтѣть. Когда колосья созрѣютъ, пахарь съ своей семьей начнетъ косить ихъ и жать серпами. Когда хлѣбъ будетъ скошенъ, главная работа будетъ окончена, тогда пахарь можетъ и отдохнуть отъ своей работы. Отдыхъ его будетъ особенно пріятенъ тогда, когда урожай будетъ хорошъ и трудъ пахаря будетъ вознагражденъ.

Пахарь заботится о своей лошади—кормитъ ее лучшимъ зерномъ и поитъ чистою водою, потому что лошадь — главный помощникъ въ его работѣ. Когда пахарь пашетъ, онъ молится, чтобы Богъ послалъ ему хорошій урожай хлѣба, который составляетъ все его богатство.

Изъ этого стихотворенія мы видимъ, что пахарь любитъ свой трудъ и потому не тяготится имъ, а исполняетъ его охотно, весело. Трудъ пахаря имѣетъ большое значеніе: онъ имъ обезпечиваетъ свою семью, а также приноситъ и другимъ людямъ пользу, доставляя имъ главную, необходимую имъ пищу—хлѣбъ.

1) Предварительная бесѣда.

Если дѣти незнакомы съ процессомъ обработки хлѣба, въ такомъ случаѣ учитель долженъ посвятить отдѣльный урокъ на ознакомленіе дѣтей, при помощи рисунковъ, моделей, картинъ, съ орудіями и производствомъ этого рода работъ, разсказавъ подробно, что, какъ и для чего дѣлается.

Если же это дѣтямъ извѣстно, то достаточно передъ чтеніемъ въ краткой бесѣдѣ напомнить объ этомъ, переспросивъ ихъ при этомъ, что такое *соха, борона, снопъ, скирда, гумно* и пр.

Затѣмъ уже онъ приступаетъ къ чтенію стихотворенія, направляя свои вопросы и объясненія, сообразно выработанному плану, и подводя ихъ къ тому результату, который намѣченъ въ *схемѣ пересказа содержанія* стихотворенія.

2) Чтеніе и разборъ стихотворенія.

Прочитывается сначала все стихотвореніе медленно, внятно, выразительно; дѣти по книгамъ слѣдятъ за чтеніемъ, замѣчая произношеніе фразъ и различныя интонаціи и остановки на знакахъ препинанія.

В. Читай, А, заглавіе. О. „Пѣсня пахаря". — В. Такъ чья тутъ пѣсня приводится? О. Пахаря.—В. Значитъ, о комъ мы будемъ читать? О. О Пахарѣ.—В. Ну, посмотримъ, о чемъ говоритъ пахарь въ своей пѣснѣ. Читай, Б.

Ну, тащися, сивка!
Пашней десятиной
Выбѣлимъ желѣзо
О сырую землю.

Катихизація: В. Кто тутъ кому говоритъ? О. Пахарь своей лошади. В. Зачѣмъ онъ говоритъ ей: *Ну, тащися...* О. Онъ подгоняетъ ее (или лучше, *понукаетъ*—зачѣмъ?), чтобъ она скорѣе шла.—В. О какомъ тутъ *желѣзѣ* говорится (*выбѣлимъ желѣзо*)? О. О плугѣ. — В. Если потемнѣвшее желѣзо тереть о землю, какимъ оно сдѣлается? О. Чистымъ (а по цвѣту?), бѣлымъ.—В. А что сдѣлается съ желѣзнымъ ножемъ плуга, когда имъ станутъ пахать землю? О. Онъ тоже станетъ чистымъ, бѣлымъ—В. Значитъ, (*можно* теперь догадаться?) что же пахарь собирается дѣлать въ полѣ? О. Пахать землю.—В. А что называется *пашней?* О. Мѣсто, гдѣ пашутъ, пахатное поле. В. Большое это мѣсто было у пахаря? О. Одна десятина.

Общіе вопросы: Такъ скажите теперь (полнымъ отвѣтомъ), куда, зачѣмъ ѣдетъ пахарь и что онъ говоритъ своей лошадкѣ? О. *Пахарь ѣдетъ въ поле пахать свою землю и понукаетъ свою лошадку, чтобы она скорѣе* (бодрѣе, веселѣе) *шла.*—В. Повтори еще ты, ты!... Читай дальше, Б.!

Красавица зорька
Въ небѣ загорѣлась
Изъ большого лѣса
Солнышко выходитъ.

Катихизація: В. Вмѣсто *зорька, заря загорѣлась,* какъ сказать иначе (показалось что?) О. Показалась заря.—В. Когда утромъ бываетъ заря? О. Передъ восходомъ солнца.—В. Гдѣ? О. На востокѣ. — В. Значитъ, рано ли пахарь выѣзжаетъ въ поле? О. Рано (когда только покажется что?), когда только на востокѣ покажется утренняя заря. — В. Что это значитъ: „изъ большого лѣса солнышко выходитъ“? О. Солнце начинаетъ всходить и кажется, что оно выходитъ изъ лѣса.

Общій вопросъ: Такъ скажите теперь (полнымъ отвѣтомъ), когда пахарь выѣзжаетъ на работу? О. *Пахарь выѣзжаетъ на работу очень рано,* (когда?..) *когда на востокѣ только покажется утренняя заря,* (а затѣмъ?..) *а затѣмъ начинаетъ всходить солнце.*—В. Повтори еще ты!...

Выдѣленіе I-й части: Говорится ли здѣсь что нибудь о *работѣ* пахаря? О. Нѣтъ, разсказывается только, какъ онъ выѣзжаетъ на работу.—В. Короче: о *выѣздѣ* пахаря на работу. Назовемъ это *первой частью* стихотворенія. Такъ что въ ней описывается (коротко)? О. *Выѣздъ* пахаря на работу.—В. Замѣтимъ это. Читай дальше, В.

Весело на пашнѣ!
Ну, тащися сивка!
Я самъ другъ съ тобою,
Слуга и хозяинъ.

Катихизація: Какъ, значитъ, чувствуетъ себя пахарь въ полѣ? О. Ему весело, пріятно.—В. А былъ ли съ нимъ еще кто нибудь (напр. слуга, работникъ)? О. Никого не было: онъ самъ былъ и хозяинъ и работникъ.—В. А что значитъ: *самъ—другъ* съ тобою—сколько, значитъ, ихъ всего было? О. Двое. В. Кто? О. Пахарь и лошадь.

Общій вопросъ: Повторите теперь, какъ чувствовалъ себя пахарь за работою? О. *Ему было весело работать* (*хотя* былъ ли съ нимъ кто нибудь), *хотя съ нимъ и никого не было, кромѣ его лошади: онъ самъ былъ и слуга и хозяинъ.* В. Повтори еще ты... Читай дальше, Г.

Весело я лажу
Борону и соху,
Телѣгу готовлю,
Зерна насыпаю.

Катихизація: В. Когда это пахарь *ладитъ*, т. е. приводитъ въ порядокъ, чинитъ свою соху, борону? О. Когда приготовляется

къ полевымъ работамъ.—В. А это когда бываетъ? О. Когда приближается весна.—В. Съ какимъ чувствомъ дѣлаетъ это пахарь? О. Съ радостью, съ удовольствіемъ.—В. А куда это онъ *зерна насыпаетъ?* О. Въ мѣшки, (зачѣмъ?) чтобы везти ихъ въ поле для посѣва.

Общій вопросъ: Значитъ, *не только* (логическая связь) въ полѣ, *но и* когда уже пахарь испытываетъ удовольствіе отъ своей работы? О. *Пахарь испытываетъ удовольствіе не только тогда, когда пашетъ, но и тогда, когда готовится къ полевымъ работамъ* (что же именно дѣлаетъ?): *исправляетъ соху, борону, насыпаетъ зерна въ мѣшки* (для чего) *для посѣва.* — В. Повтори еще ты, ты... Читай дальше, Д.

Весело гляжу я
На гумно, на скирды,
Молочу и вѣю.
Ну, тащися, сивка!

Катихизація: Когда же это пахарь можетъ смотрѣть на *гумно*, на *скирды?* О. Когда хлѣбъ уже скошенъ, свезенъ на гумно, сложенъ въ скирды.—В. Для чего же его возятъ на гумно? О. Чтобъ молотить и вѣять его.—В. Пріятна ли эта работа пахарю? О. Пріятна. — В. А когда у пахаря веселѣе на душѣ бываетъ: когда онъ еще сѣетъ хлѣбъ или когда хлѣбъ собранъ, скошенъ? О. Пріятнѣе, когда хлѣбъ уже собранъ (и пахарь что дѣлаетъ съ нимъ?) и пахарь молотитъ и вѣетъ его.—В. Почему это? Когда хлѣбъ еще на корню, можетъ ли быть увѣренъ пахарь, что соберетъ его? О. Нѣтъ, хлѣбъ можетъ погибнуть отъ засухи, отъ града, отъ вредныхъ насѣкомыхъ.

Общій вопросъ: Теперь повторите: когда же *особенно* (логическая связь) бываетъ пріятно пахарю во время его работъ? О. *Особенно весело бываетъ пахарю тогда, когда онъ уже соберетъ хлѣбъ* (и куда его свезетъ?) *и свезетъ его на гумно* (зачѣмъ?), *чтобы начать его молотить и вѣять* (почему же пріятно?), *потому что трудъ его не пропалъ даромъ* (вознагражденъ).

Выдѣленіе II-ой части: Такъ прочитаемъ еще разъ, что мы прочли о работѣ пахаря. Читай, Н. Продолжай, М. (читаютъ по частямъ, потомъ пересказываютъ по тѣмъ же приблизительно вопросамъ). В. Что же тутъ главнѣе: что *дѣлаетъ* или что *чувствуетъ* пахарь за работой? О. Что чувствуетъ. — В. А какое чувство онъ испытываетъ за работой? О. Удовольствіе.—В. А это отчего происходитъ? (Если бы пахарь не любилъ своего труда, испытывалъ ли бы онъ удовольствіе?) О. Оттого, что онъ любитъ свой трудъ. — В. Значитъ, въ этой части говорится о какомъ чувствѣ пахаря? О. *О любви пахаря къ своему труду.*—В. Повтори, Н.—В. Замѣтимъ это. Читай, М., слѣдующую часть.

Пашенку мы рано
Съ сивкою распашемъ,
Зернышку сготовимъ
Колыбель святую.

В. Какъ здѣсь понимать „*рано* распашемъ“ (когда обыкновенно пашутъ?) ? О. Раннею весной. — В. Для чего же пахарь распахиваетъ землю? О. Чтобъ посѣять зерно. — В. Что здѣсь называется *колыбелью* зерна? О. Распаханная земля. — В. Такъ скажите, о чемъ *думаетъ* пахарь за работой? О. Какъ онъ раннею весной вспашетъ землю и посѣетъ зерно. — В. Читай дальше!

Его вспоитъ, вскормитъ
Мать—земля сырая;
Выйдетъ въ полѣ травка.
Ну, тащися сивка!

В. Кто будетъ кормить зерно? О. Земля.—В. Чѣмъ же питается зерно? (Въ сухой землѣ можетъ оно расти?) О. Водою, влагою земли.—В. А чтобъ была влага въ землѣ, что нужно? О. Чтобъ были дожди.—В. Значитъ, на что *надѣется* пахарь? О. Что будутъ дожди и зерно хорошо будетъ расти.—В. Что изъ него покажется? О. Травка.

Общій вопросъ: Такъ повторите: о чемъ *думаетъ* пахарь за работой и на что онъ *надѣется?* (Повторяютъ нѣсколько разъ, потомъ читаютъ дальше).

Выйдетъ въ полѣ травка,
Выростетъ и колосъ,
Станетъ спѣть, рядиться
Въ золотыя ткани.

В. Когда травка выростетъ, что на ней явится? О. Колосья.—В. Когда колосья созрѣютъ, какой цвѣтъ стебли принимаютъ? О. Желтый (золотистый).—В. Значитъ, почему тутъ сказано, что колосья „рядятся въ золотыя ткани“—одежды? О. Потому что колосья становятся золотистыми.

Общій вопросъ: Такъ повторите еще: что сдѣлается потомъ съ травкою? (Повторяютъ). Читай, П.

Заблеститъ нашъ серпъ здѣсь,
Зазвенятъ и косы.
Сладокъ будетъ отдыхъ
На снопахъ тяжелыхъ!

В. Что будетъ пахарь дѣлать съ хлѣбомъ потомъ? О. Будетъ косить его.—В. А серпами? О. Жать.—В. Послѣ этого, что пахарь можетъ сдѣлать? О. Отдохнуть.—В. Тутъ сказано, что его отдыхъ особенно сладокъ будетъ на снопахъ *тяжелыхъ* (снопы бываютъ тяжелые, когда въ нихъ много зеренъ, хлѣба). Значитъ,

когда его отдыхъ будетъ особенно пріятенъ? О. Когда онъ получитъ хорошій урожай.

Общій вопросъ: Такъ скажите еще: что будетъ пахарь дѣлать съ созрѣвшимъ хлѣбомъ? (Повторяютъ).

Выдѣленіе III-й части: Прочтемъ еще разъ все, о чемъ, *думаетъ* пахарь, когда ѣдетъ на работу. (Читаютъ и пересказываютъ).— В. То, о чемъ здѣсь говоритъ пахарь *было* уже или только *будетъ* еще? О. Только *будетъ*.—В. Да, пахарь объ этомъ только *думаетъ*, выражаетъ *надежды*, что это такъ будетъ. Значитъ, какъ коротко сказать, о чемъ говорится въ этой части? О. *О томъ, что думаетъ пахарь за работой и на что надѣется.* (Читаютъ дальше).

Ну, тащися, сивка!
Накормлю досыта,
Напою водою—
Водой ключевою.

В. Что обѣщаетъ лошадкѣ пахарь? О. Накормить и напоить ее. — В. Почему пахарь такъ заботится о своей лошади? Безъ нея онъ могъ бы сдѣлать свое дѣло? О. Нѣтъ.—В. Значитъ, первое *желаніе* пахаря относительно своей лошади какое? О. Чтобъ она была здорова и сильна. (Читаютъ).

Съ тихою молитвой
Я вспашу, посѣю.
Уроди мнѣ, Боже,
Хлѣбъ—мое богатство.

В. О чемъ молится пахарь?
О. Чтобъ Богъ послалъ урожай.
В. Почему это важно для него?
О. Онъ этимъ только и живетъ; хлѣбъ—главное его богатство.

Общій вопросъ: Такъ повторите: чего *желаетъ* пахарь относительно своей лошади и своего труда? (Повторяютъ).

Выдѣленіе IV-й части: Раньше говорилось, что *чувствуетъ*, испытываетъ пахарь за работой, потомъ говорилось о томъ, что *думаетъ* и на что *надѣется* пахарь. Ну, а въ этой части о чемъ же говорится? О. *Чего желаетъ пахарь.*

Обобщеніе: Значитъ, все стихотвореніе мы раздѣлили на сколько частей? О чемъ говорится въ первой части? во второй? въ третьей? въ четвертой? — Первая часть показываетъ только, гдѣ пахарь находится (онъ отправляется на полевыя работы), а остальныя изображаютъ намъ, что *чувствуетъ* пахарь въ это время, о чемъ *думаетъ*, на что *надѣется*, чего *желаетъ*.—Значитъ короче можно сказать такъ (слушайте!): Въ этомъ стихотвореніи изображаются *чувства, думы, надежды, желанія* пахаря въ то время, какъ онъ приступаетъ къ полевымъ работамъ.—Повтотите. (Повторяютъ нѣсколько разъ, пока точно не запомнятъ).

При общей связной передачѣ содержанія стихотворенія, этотъ заключительный выводъ полагается въ *основу* разсказа, въ видѣ *вступленія* (какъ изложено въ планѣ урока).

Выводъ общей идеи: В. Теперь скажите, зачѣмъ пахарю нуженъ хлѣбъ? О. Чтобъ прокормить себя и семью.—В. Одному ли пахарю нуженъ хлѣбъ? О. Всѣмъ нуженъ.—В. Да, хлѣбъ главная пища для всѣхъ. Значитъ, одному ли себѣ пахарь приноситъ пользу? О. Нѣтъ, и другимъ.— В. А другіе (напр. кузнецъ, столяръ), чтобъ купить хлѣбъ, гдѣ должны взять денегъ? О. Заработать трудомъ. — В. Ихъ трудъ приноситъ пользу другимъ? О. Приноситъ.—В. Значитъ, люди зачѣмъ трудятся? О. Чтобы приносить пользу и себѣ и другимъ.—В. Охотно ли работаетъ пахарь? Почему? — Слѣд. кто любитъ трудъ, тотъ никогда не тяготится имъ и исполняетъ его охотно.

II.

При разборѣ стихотвореній *описательнаго* характера, полезно содержаніе ихъ обобщать и расширять матеріаломъ изъ личныхъ наблюденій. Напр. единичныя описанія весны, зимы, осени, взятыя изъ романа Пушкина „Евгеній Онѣгинъ“, обобщаются въ описанія весны, осени, зимы вообще и дополняются иногда признаками мѣстнаго и общаго характера, не упомянутыми въ стихотвореніи, — особенно если данное стихотвореніе служитъ матеріаломъ для *письменной работы.*

Дополненія эти дѣлаются сначала въ предварительной бесѣдѣ, а затѣмъ попутно съ чтеніемъ стихотворенія. При передачѣ содержанія стихотворенія, подробности и отступленія могутъ быть и *не вводимы въ разсказъ;* но когда, на основаніи стихотворенія, дается ученикамъ *описаніе* извѣстнаго явленія, матеріалъ стихотворенія долженъ быть расширенъ. Пояснимъ это примѣромъ. Положимъ разбирается стихотвореніе Пушкина:

Наступленіе весны.

Гонимы вешними лучами,
Съ окрестныхъ горъ уже снѣга
Сбѣжали мутными ручьями
На потопленные луга.
Улыбкой ясною природа
Сквозь сонъ встрѣчаетъ утро года.
Синѣя блещутъ небеса;
Еще прозрачные, лѣса
Какъ будто пухомъ зеленѣютъ.
Пчела за данью полевой
Летитъ изъ кельи восковой.
Долины сохнутъ и пестрѣютъ.
Стада шумятъ. И соловей
Ужъ пѣлъ въ безмолвіи ночей.

Стихотвореніе это на части не дѣлится. *Содержаніе* этого стихотворенія можетъ быть передано учениками приблизительно въ слѣдующемъ видѣ:

Когда наступаетъ весна, въ воздухѣ становится теплѣе, солнце начинаетъ сильнѣе пригрѣвать землю. Снѣга таютъ и мутными ручьями стекаютъ съ горъ въ низменныя мѣста,—долины, луга и иногда затопляютъ ихъ. Природа какъ будто начинаетъ пробуждаться отъ долгаго зимняго сна и радуется наступленію весны. Небо весною бываетъ обыкновенно чистое, ясное, голубое, солнце свѣтитъ ярко. Деревья и растенія начинаютъ оживать: они покрываются цвѣтами и листьями; поля покрываются зеленою травкой и множествомъ различныхъ цвѣтовъ. Нѣкоторыя животныя и насѣкомыя пробуждаются отъ своего зимняго сна. Пчелы вылетаютъ изъ своихъ ульевъ собирать медъ (сокъ) съ цвѣтовъ. Пастухи опять начинаютъ выгонять въ поле на пашу скотъ.— Весною возвращаются къ намъ перелетныя птицы. Позже всѣхъ прилетаютъ обыкновенно соловьи, которые по вечерамъ чудно поютъ.

1) Вступительная бесѣда.

Учитель. Сейчасъ, дѣти, мы будемъ съ вами читать стихотвореніе: „Наступленіе весны"; но прежде мы съ вами побесѣдуемъ о томъ, что бываетъ обыкновенно весною.

В. Весна, какъ вы знаете, наступаетъ послѣ какого времени года?

О. Послѣ зимы.

В. А зимою въ какомъ состояніи находится природа, т. е. земля, растенія и пр.? Напр. деревья какія бываютъ?

О. Голыя, безъ зелени.

В. А на поляхъ есть что-нибудь?

О. Тоже нѣтъ ни зелени, ни цвѣтовъ.

В. Земля? О. Покрыта снѣгомъ.

В. Тепло зимою? О. Холодно.

В. Птицы? О. Большею частью улетаютъ.

Б. Животныя? О. Нѣкоторыя (волки, лисицы, зайцы) живутъ и зимою, а многія (медвѣди, кролики, кроты, суслики, ежи) засыпаютъ на зиму.

В. А змѣи, ящерицы, лягушки?

О. Прячутся въ норы и засыпаютъ.

Учитель. Насѣкомыя (мошки, комары, мотыльки, жучки, мухи, бабочки, муравьи, осы, пчелы) тоже или засыпаютъ или погибаютъ. Мелкія (мошки, комары) погибаютъ совсѣмъ и оставляютъ только послѣ себя яички, изъ которыхъ весною нарождаются новыя поколѣнія, а болѣе крупныя (жучки, мухи, мотыльки, муравьи, осы, пчелы) тоже засыпаютъ въ норкахъ своихъ.— Такимъ образомъ вы видите, что почти все живое въ природѣ зимою засыпаетъ. Даже и деревья какъ будто засыпаютъ: они перестаютъ расти, зеленѣть, но не умираютъ, а сохраняютъ

жизнь и весною опять оживаютъ.—Поэтому можно сказать, что зимою вся *природа* какъ будто *спитъ*.

В. Значитъ, зиму можно сравнить съ какимъ временемъ сутокъ? (*Когда* люди спятъ?). О. Съ ночью.

В. Если зима—*ночь* года, то весну можно сравнить съ чѣмъ? О. Съ утромъ.—В. Значитъ, весна *утро года*. Почему?

О. Весною все какъ будто пробуждается отъ сна: появляется зелень, цвѣты, животныя, насѣкомыя, птицы.

В. Какія напр. птицы прилетаютъ къ намъ весною?

О. Ласточки, скворцы и пр.

В. А почему многія птицы улетаютъ отъ насъ на зиму?

О. Одни не переносятъ холода, а другимъ нечѣмъ питаться: зимой нѣтъ ни плодовъ, ни насѣкомыхъ, а рѣки покрываются льдомъ.—Уч. Ну, теперь будемъ читать стихотвореніе.

2) Объяснительное чтеніе стихотворенія.

Гонимы вешними лучами,
Съ окрестныхъ горъ уже снѣга
Сбѣжали мутными ручьями
На потопленные луга.

В. Вы понимаете выраженіе „*вешними* лучами“? Что значитъ „вешній“? О. Весенній.

В. Лучи чего? О. солнца.

В. Что сдѣлалось съ снѣгами, подъ вліяніемъ весенняго солнца (сказано: „гонимы вешними лучами“)? О. Они растаяли.

В. И съ возвышенныхъ мѣстъ сбѣжали куда?

О. Въ мѣста низкія, низменныя, на поля, долины, луга.

В. Какой видъ имѣютъ эти луга тогда?

О. Они покрыты, затоплены водой.

Общіе вопросы: Такъ повторите, что дѣлается съ снѣгами, при наступленіи весны?

О. При наступленіи весны, снѣга начинаютъ таять отъ теплаго весенняго солнца (и сбѣгаютъ куда?) и съ горъ ручьями сбѣгаютъ на луга, долины и заливаютъ ихъ водой.

В. Повтори еще, С.—Читай дальше Р.

Улыбкой ясною природа
Сквозь сонъ встрѣчаетъ утро года.

В. Что здѣсь называется *утромъ* года?—О. Весна.

В. Какъ же нужно понимать выраженіе „природа *сквозь сонъ* встрѣчаетъ“ весну (мы уже говорили объ этомъ)?

О. Природа пробуждается отъ зимняго сна.

В. Какъ она встрѣчаетъ весну (сказано: „ясной улыбкой“)?

О. Радостно, весело.

В. Кто же чему радуется (скажите полнѣе)?

О. Вся природа радуется наступленію весны.

Общіе вопросы: Такъ повторите, что весной дѣлается съ природой и какъ она встрѣчаетъ весну?

О. Природа пробуждается отъ своего зимняго сна и какъ бы радуется наступленію весны.

В. Повтори ты, Н, ты, С.—Читай дальше, Т.

Синѣя блещутъ небеса.
Еще прозрачные, лѣса
Какъ будто пухомъ зеленѣютъ.

В. Какое небо бываетъ весною?

О. Чистое, синее (голубое).

В. Сказано „небеса блещутъ"—что же собственно блеститъ?

О. Солнце.

В. Значитъ, какъ солнце свѣтитъ весною (такъ же, какъ зимою)?

О. Свѣтло, ярко, сильно.

В. Что значитъ „лѣса прозрачные"? Какой предметъ называется прозрачнымъ?

О. Черезъ который можно видѣть что-нибудь (стекло, вода).

В. Почему же зимою лѣса бываютъ прозрачными?

О. Они стоятъ голые, безъ листьевъ, безъ травы и потому въ нихъ все далеко видно.

В. Какимъ это пухомъ они зеленѣютъ?

О. Покрыты мелкими зелеными листьями.

Общіе вопросы: Такъ скажите, каково небо весною, какъ свѣтитъ солнце, какой видъ имѣютъ деревья?

О. Весною небо бываетъ чистое, голубое, солнышко свѣтитъ ярко, деревья покрываются зеленью.

В. Повтори, К.—Читай дальше, Л.

Пчела за данью полевой
Летитъ изъ кельи восковой,

В. Куда летитъ пчела (сказано „за данью *полевой*)?

О. Въ поле.

В. Какую же это она дань собираетъ съ полей?

О. Она собираетъ сладкій сокъ съ цвѣтовъ.

В. А гдѣ живутъ пчелы зимою?

О. Въ ульяхъ, въ дуплахъ деревьевъ.

В. Изъ какой это „кельи восковой" она вылетаетъ?—Въ ульяхъ они куда кладутъ медъ?

О. Въ соты, сдѣланныя изъ воску.—Уч. Вы видѣли соты? Онѣ состоятъ изъ маленькихъ ямочекъ или гнѣздышекъ. Въ каждомъ гнѣздышкѣ помѣщается всегда только одна пчелка.—А кельями что называется?

О. Маленькія комнатки въ монастыряхъ, въ которыхъ живутъ монахи.

В. Какое же сходство между кельей и гнѣздышкомъ пчелки?

О. Въ каждомъ гнѣздышкѣ живетъ одна только пчелка, какъ въ каждой кельѣ живетъ одинъ монахъ.

Общій вопросъ: Такъ скажите, что дѣлаютъ пчелы, съ наступленіемъ весны?

О. Пчелы вылетаютъ изъ ульевъ и летятъ въ поля и сады собирать сокъ съ цвѣтовъ.

В. Однѣ ли пчелы въ это время пробуждаются отъ зимняго сна?

О. Нѣтъ, и другія насѣкомыя, напр. жуки, муравьи, нѣкоторыя животныя (а еще?), а также и змѣи, ящерицы, лягушки и пр.

В. Читай дальше, С.

Долины сохнутъ и пестрѣютъ;
Стада шумятъ. И соловей
Ужъ пѣлъ въ безмолвіи ночей.

В. Что бываетъ съ долинами, когда таетъ снѣгъ?

О. Онѣ заливаются водой.

В. А потомъ?

О. Потомъ вода высыхаетъ (и что появляется?) и на нихъ появляется зеленая трава.

В. Сказано, что долины *пестрѣютъ*—отчего онѣ принимаютъ пестрый, т. е. разноцвѣтный видъ?

О. Оттого, что въ травѣ появляется много разнаго рода цвѣтовъ.

В. Что значитъ „стада шумятъ“?—Что дѣлаютъ весною съ стадами?

О. Ихъ выгоняютъ въ поле, на пашу.

В. Отчего онѣ „шумятъ“?—Что они дѣлаютъ, когда идутъ въ поле?

О. Обыкновенно мычатъ, ревутъ, овцы блеютъ, лошади ржутъ.

Общіе вопросы: Такъ повторите, что дѣлается на лугахъ весною и что дѣлаютъ пастухи со стадами?

О. Когда весною долины просохнутъ, на нихъ появляется травка и цвѣты. Пастухи выгоняютъ въ поле стада, которыя идутъ на пашу съ ревомъ, мычаньемъ, шумомъ (какъ будто тоже радуясь чему?), какъ будто тоже радуясь наступленію весны.

В. Сказано: „И соловей ужъ пѣлъ въ безмолвіи ночей“—откуда же взялся соловей?

О. Онъ прилетѣлъ изъ далекихъ краевъ.

В. Одинъ ли соловей прилетаетъ къ намъ весною?

О. Нѣтъ и другія птицы (напр.?) напр. ласточки, скворцы и пр.

В. А соловей раньше другихъ птицъ прилетаетъ или позже?

Когда обыкновенно можно услышать пѣніе соловья (соловей всегда укрывается въ густой зелени кустовъ и деревьевъ и любитъ тепло—значитъ когда?)?

О. Когда кусты и деревья покроются густою зеленью и станетъ совсѣмъ тепло.

В. Поэтому понятно, зачѣмъ въ стихотвореніи сказано „и соловей *уже* пѣлъ"—что отсюда можно заключить?

О. Что наступила уже полная весна.

В. Когда обыкновенно соловьи поютъ (сказано „въ безмолвіи ночей")?

О. Когда наступитъ ночь и настанетъ полная тишина.

Учитель. Хорошо ли поютъ соловьи—слышали ли вы пѣніе ихъ?—Кто не слышалъ пѣнія соловья, тотъ не можетъ составить себѣ понятія о томъ, какое необычайное, чарующее впечатлѣніе производитъ онъ своимъ чуднымъ пѣніемъ.

В. Такъ повторите еще, что дѣлаютъ птицы весною?

О. Весною снова прилетаютъ къ намъ птицы, а когда станетъ совсѣмъ тепло и деревья покроются густою зеленью, прилетаютъ и соловьи, которые по ночамъ и распѣваютъ свои чудныя пѣсни.—*Учитель.* Ну, теперь повторимъ все сначала. Прочтемъ еще разъ все стихотвореніе.

Слѣдуетъ чтеніе и общій пересказъ стихотворенія въ той же формѣ, въ какой разсказывались отдѣльные отрывки и по тѣмъ же вспомогательнымъ вопросамъ учителя.

При второмъ и третьемъ разсказѣ количество вопросовъ уменьшается; дѣти предоставляются сами себѣ, но за правильностью и послѣдовательностью разсказа учитель всегда слѣдитъ внимательно, предупреждая и исправляя ошибки.

Обобщеніе прочитаннаго.—В. Пріятна ли весна? Какое чувство возбуждаетъ въ насъ она? О. Радостное, веселое.—В. А зимой весело въ саду, въ лѣсу, въ полѣ? О. Нѣтъ, скучно.—В. Значитъ, зима возбуждаетъ въ насъ чувство невеселое, грустное. Отчего же это зависитъ? Зимою видимъ ли мы *жизнь* въ природѣ? О. Нѣтъ, зимою жизнь въ природѣ замираетъ.— В. А весною? О. Весною природа какъ бы оживаетъ, въ ней опять пробуждается жизнь.—Уч. Замѣтьте, дѣти, что видъ смерти, въ чемъ бы она ни проявлялась, всегда печалитъ насъ, а *жизнь* наоборотъ всегда и вездѣ радуетъ насъ. Зима есть какъ бы смерть, замираніе природы, а потому она и навѣваетъ на насъ грустное чувство; весна же есть пробужденіе, расцвѣтъ жизни всей природы, поэтому она и радуетъ насъ.—Значитъ, и авторъ этого стихотворенія, изображая весну, какое собственно чувство хотѣлъ выразить и передать намъ? О. Радость при наступленіи весны (свѣтлое, радостное чувство, возбуждаемое въ нашей душѣ весеннимъ видомъ природы).

III.

Статьи и стихотворенія повѣствовательнаго содержанія легче, удобнѣе для пересказа, но здѣсь необходимо слѣдить за тѣмъ, чтобы разсказъ не былъ дословнымъ повтореніемъ текста, слѣд. и здѣсь, какъ и вездѣ, форма изложенія должна быть дана ученикамъ учителемъ, путемъ постановки вопросовъ. Особенно важно учить учениковъ передавать *вносную* рѣчь, превращая ее въ рѣчь повѣствовательную.

Напр. слова *всадника* изъ стих. „Кто онъ“:

Всадникъ молвилъ: Дѣдъ, здорово!
Богъ на помочь! какъ живешь?
Много ль ловишь ты и лова
Гдѣ добычу продаешь?

—во избѣжаніе дословнаго повторенія текста (а также всякихъ искаженій конструкціи рѣчи), должны быть переданы учениками (при помощи вопросовъ учителя) въ такой формѣ:

„Всадникъ поздоровался съ старикомъ, пожелалъ ему Божьей помощи въ его трудѣ и сталъ разспрашивать его о томъ, хорошо ли онъ живетъ, много ли онъ ловитъ въ рѣкѣ рыбы и гдѣ продаетъ ее“.

Слова напр; волка изъ басни: „Волкъ и журавль“:

„Ты шутишь“! звѣрь вскричалъ коварный:
„Тебѣ за трудъ? Ахъ, ты неблагодарный!
А это ничего, что ты свой долгій носъ
И съ глупой головой изъ горла цѣлъ унесъ?
Поди жъ, пріятель, убирайся,
Да берегись: впередъ ты мнѣ не попадайся!“

—могутъ быть переданы учениками въ такой формѣ:

„Волкъ удивился просьбѣ журавля и сначала принялъ ее за шутку, а затѣмъ назвалъ журавля неблагодарнымъ и съ бранью и насмѣшкой сталъ доказывать, что наоборотъ журавль долженъ еще благодарить волка за то, что тотъ не откусилъ ему головы, когда она находилась въ его пасти; потомъ волкъ пригналъ журавля и пригрозилъ ему, что если онъ, по своей простоватости, еще разъ попадется волку въ лапы. то онъ тогда уже не пощадитъ его“.

Такой формы пересказа содержанія учитель легко можетъ достигнуть, если только тщательно обдумаетъ свои вопросы.

Чтеніе статей научныхъ. Такъ какъ главнѣйшая цѣль школьнаго обученія—развить у ученика интересъ къ образовательному чтенію и такимъ образомъ научить его путемъ чтенія расширять

свои знанія, то ограничиваться при объяснительномъ чтеніи статьями лишь художественнаго, литературнаго характера невозможно; учениковъ нужно пріучать читать статьи и научныя и при томъ по возможности разнообразнаго содержанія: по исторіи, географіи, естествознанію и пр.

По своему изложенію, простому, ясному, точному, научныя статьи въ большинствѣ случаевъ не представляютъ трудностей для пониманія и пересказа, поэтому здѣсь при чтеніи на первый планъ выдвигается не *форма изложенія*, а содержаніе, факты, знанія. Но при этомъ всегда должно имѣть въ виду не усвоеніе лишь отдѣльныхъ событій, именъ, годовъ, фактовъ, явленій, а главнымъ образомъ составленіе *общихъ идей, понятій, представленій*, полагающихъ основу правильному міросозерцанію и пониманію всего окружающаго.

Такъ, статьи по *естественнымъ наукамъ* должны дать ученику основныя понятія о законахъ природы, причинахъ и сущности извѣстныхъ физическихъ явленій, о животномъ и растительномъ мірѣ и человѣкѣ, объ анатомическомъ строеніи и физіологическихъ свойствахъ органовъ тѣла, значеніи, пользѣ, вредѣ, взаимоотношеніи растительнаго и животнаго міра вообще и въ частности тѣхъ или иныхъ типовъ его и пр.

Статьи *географическія* должны дать понятіе объ общемъ строеніи земли, формахъ водныхъ бассейновъ (рѣки, озера, моря), очертаніяхъ суши, о климатѣ и его вліяніи на природу, путяхъ сообщеній, промыслахъ, занятіяхъ, торговлѣ, культурныхъ и дикихъ народахъ и пр., при этомъ ученики составляютъ понятіе о картѣ и научаются пользоваться ею.

Статьи *историческія* должны развить въ ученикѣ интересъ къ прошлому, уяснить необходимость и важность извѣстнаго рода явленій (войнъ, территоріальныхъ пріобрѣтеній, близости моря, сношеній народовъ, торговли и пр.), дать общее понятіе о началѣ русскаго государства, главнѣйшихъ событіяхъ его исторической жизни и пр. и такимъ образомъ подготовить ученика къ чтенію, пониманію, осмысливанію сочиненій историческихъ.

Такъ какъ главнымъ результатомъ чтенія такого рода статей должно быть составленіе учениками ясныхъ, точныхъ, основательныхъ представленій о предметахъ и явленіяхъ, составляющихъ содержаніе статей, то для этой цѣли полезно:

1) предпосылать чтенію возможно обстоятельныя предварительныя бесѣды, подготовляющія къ чтенію статьи;

2) прибѣгать къ помощи наглядныхъ пособій: моделей, картинъ, чучелъ, коллекцій, картъ, глобусовъ и пр.

3) необходимо по возможности расширять и дополнять содержаніе такого рода статей устными разсказами и бесѣдами съ учениками или чтеніемъ выдержекъ изъ какой-нибудь статьи или сочиненія. Не нужно забывать, что въ дѣтскихъ хрестома-

тіяхъ, которыя должны представлять собою энциклопедію наукъ и литературы, статьи по необходимости сокращаются до послѣдней степени, да и выборъ самыхъ статей всегда крайне ограниченъ (во избѣжаніе слишкомъ большого объема книги); а вслѣдствіе этого статьи много теряютъ и въ содержаніи и въ занимательности. Но то, чего нельзя достигнуть въ хрестоматіи (полноты и занимательности), учитель легко можетъ сдѣлать на урокахъ, пополняя дѣтскую статью бесѣдами и приватнымъ чтеніемъ. Напр. описаніе животнаго какого-нибудь можетъ быть дополнено разсказомъ о его жизни, характерѣ, пользѣ или вредѣ; статья географическая можетъ быть дополнена чтеніемъ отрывковъ изъ какого-нибудь путешествія или устнымъ разсказомъ; такъ же могутъ дополняться и статьи историческія, біографическія и пр. Вообще такого рода статьи (научныя) чѣмъ полнѣе, содержательнѣе, тѣмъ онѣ интереснѣе. Наши учебники, особенно по исторіи и географіи, потому и отличаются необычайной сухостью, что излагаютъ матеріалъ до такой степени сжато, кратко, что обращаются нерѣдко въ простую номенклатуру именъ, годовъ, голыхъ фактовъ и пр.

Въ начальной же школѣ хрестоматія замѣняетъ *всѣ* учебники, поэтому она еще болѣе ограничена въ своемъ содержаніи, чѣмъ любой учебникъ.

Самостоятельное (приватное) чтеніе. Какъ бы обстоятельно, разнообразно ни была составлена книга для чтенія (хрестоматія), ограничиваться въ школѣ чтеніемъ только учебной книги невозможно; учениковъ необходимо пріучать читать книги дома самостоятельно, а для этого въ каждой школѣ необходимо должна быть своя *школьная* ученическая *библіотека*.

1) Болѣе или менѣе любознательный ученикъ перечитаетъ всю свою классную книгу задолго прежде, чѣмъ онъ прочтетъ ее съ учителемъ въ классѣ, и потому она потеряетъ для него уже въ значительной степени свой интересъ, и чтеніе ея превратится для него лишь въ учебную обязанность, въ приготовленіе обычныхъ уроковъ. Между тѣмъ чтеніе для ученика должно стать не школьной лишь обязанностью, не заданнымъ урокомъ, а его личнымъ, независимымъ отъ школьныхъ занятій, дѣломъ, удовольствіемъ, тогда только оно пріобрѣтетъ для него то громадное образовательное значеніе, какое оно должно имѣть и имѣетъ въ развитіи индивидуума и народа.

2) Ученикъ уже на школьной скамьѣ долженъ составить себѣ понятіе о *книгѣ* вообще, ея значеніи, пользѣ, интересѣ, научиться *читать книгу*, оріентироваться въ ней, осмысливать, понимать ее и извлекать изъ нея то, что нужно. Школьная хрестоматія состоитъ изъ статей короткихъ, несложныхъ, къ тому же самаго разнообразнаго содержанія, и если ученикъ въ

каждой книгѣ, какая ему попадется, будетъ искать такого же разнообразія содержанія (и прозы, и стиховъ, и басенъ, и сказокъ, и картинокъ и пр.) и по этимъ внѣшнимъ признакамъ будетъ оцѣнивать ее, то, очевидно, онъ получитъ о книгѣ ложное понятіе.

3) Всякое истинное образованіе всегда есть плодъ самостоятельной работы учащагося и потому если ученикъ всегда будетъ ограничиваться только тѣмъ, что усвоитъ на урокахъ со словъ учителя, то онъ уподобится тому ребенку, который и въ зрѣломъ возрастѣ сохраняетъ дѣтскую привычку, чтобъ его кормили другіе и давали ему разжеванную пищу. Школьное образованіе, и по краткости времени его и по условіямъ классныхъ занятій, не можетъ дать ученику многаго: школа даетъ лишь *основы* и *руководящія начала* образованія, знаній, дальнѣйшее же развитіе ихъ есть дѣло самостоятельной работы ученика.

Поэтому-то учитель долженъ употреблять всѣ мѣры къ тому, чтобы школьное ученіе всегда по возможности дополнялось самостоятельной работой, но не въ видѣ лишь приготовленія заданныхъ уроковъ, а самостоятельнымъ образовательнымъ чтеніемъ, независимо отъ хода, содержанія и объема учебнаго курса.

Этой именно цѣли и должно служить домашнее чтеніе учениками книгъ, выдаваемыхъ изъ школьной библіотеки.

Вопросъ о томъ, *что читать* дѣтямъ, не можетъ быть рѣшенъ болѣе или менѣе опредѣленно, такъ какъ литература дѣтскаго чтенія чрезвычайно обширна; въ данномъ случаѣ гораздо важнѣе вопросъ о томъ, *какъ руководить* домашнимъ чтеніемъ учениковъ.

Въ большинствѣ школъ руководство чтеніемъ выражается со стороны учителя лишь въ томъ, что онъ указываетъ, рекомендуетъ ученикамъ книги для чтенія и потомъ иногда при случаѣ нѣсколькими вопросами, предложенными ученику, старается провѣрить, дѣйствительно ли ученикъ прочелъ данную ему книгу.

Но, во-первыхъ, такого рода контроль можетъ касаться лишь *фактической* стороны произведенія,—интриги, коллизій, событій, между тѣмъ какъ интрига, фабула для уразумѣнія произведенія часто не имѣетъ существеннаго значенія. Факты, не осмысленные, не освѣщенные логическимъ и психологическимъ анализомъ, не оцѣненные надлежащимъ образомъ съ точки зрѣнія нравственныхъ и общечеловѣческихъ идей, сами по себѣ представляютъ мало образовательныхъ элементовъ; только *идеи*, извлекаемыя изъ фактовъ, прочно залегаютъ въ умѣ читателя, возбуждаютъ къ дѣятельности его мышленіе и постепенно формируютъ изъ него будущаго интеллигента, образованнаго, развитого, здраво мыслящаго.

Во-вторыхъ, такого рода контроль имѣетъ цѣлью лишь *побужденіе* къ чтенію, а не руководство, тогда какъ внѣшнее

побужденіе въ этомъ дѣлѣ бываетъ иногда весьма не педагогично (а тѣмъ болѣе всякіе выговоры, замѣчанія, взысканія), потому что такого рода мѣра можетъ вызвать у ученика лишь отвращеніе къ чтенію. Нужно не принуждать, а *располагать* къ чтенію ученика, пробуждать въ немъ влеченіе, охоту, интересъ къ чтенію, чтобы онъ видѣлъ въ чтеніи не выполненіе заданнаго ему урока, а личное высшее духовное удовольствіе и свободный, разумный трудъ.

Ребенокъ, ничего еще не читавшій, иногда *не подозрѣваетъ*, что въ чтеніи книгъ можно находить удовольствіе; затѣмъ, если у него и явится желаніе читать, онъ *не знаетъ*, на какой книгѣ ему остановить свой выборъ; наконецъ, читая книгу, онъ *не понимаетъ*, что въ ней главное, на чемъ остановить свое вниманіе. Слѣд. необходимо 1) *вызвать* въ дѣтяхъ *интересъ* къ чтенію, 2) *руководить* выборомъ книгъ для чтенія и 3) наконецъ *научить* ихъ, *какъ нужно читать книгу*.

Какъ лучшее средство, для достиженія этихъ цѣлей, можно рекомендовать *классное чтеніе учителемъ произведеній писателей и вообще книгъ школьной библіотеки*.

Классное чтеніе. Учитель изъ школьной библіотеки выбираетъ наиболѣе занимательныя, доступныя дѣтямъ, но лучшія, образцовыя по языку и содержанію произведенія и читаетъ ихъ ученикамъ въ классѣ, при чемъ попутно, прочитавши извѣстный отдѣлъ, суммируетъ его содержаніе, излагая вкратцѣ (самъ) существенные факты его и затѣмъ разъясняетъ значеніе, идею, смыслъ прочитаннаго (обращаясь съ нѣкоторыми вопросами и къ своимъ слушателямъ). Произведенія, написанныя художественной, изящной рѣчью и сравнительно небольшія по объему, могутъ читаться цѣликомъ, такъ какъ гармонія стройной, мѣрной рѣчи въ нихъ есть одно изъ условій полнаго эстетическаго наслажденія. Изъ другихъ произведеній могутъ читаться лишь важнѣйшіе отрывки, сцены, картины, остальное же, на сколько то нужно для связи, можетъ быть вкратцѣ передано учителемъ въ самостоятельномъ разсказѣ.

Образцовое, осмысленное, задушевное, выразительное, безъ излишней театральной аффектаціи, чтеніе учителя раскроетъ предъ слушателями многія художественныя красоты произведенія, которыя при одиночномъ, молчаливомъ, бѣгломъ чтеніи могутъ быть и не замѣчены. Такое чтеніе само по себѣ доставитъ дѣтямъ высокое эстетическое наслажденіе и тѣмъ самымъ уже расположитъ ихъ къ чтенію и къ автору произведенія. Это впечатлѣніе въ нихъ затѣмъ усилится разборомъ прочитаннаго, при которомъ все неясное выяснится, непонятное станетъ понятнымъ, раскроется истинный смыслъ произведенія, и слушатель, соединивъ въ своей душѣ живость впечатлѣнія съ ясностью представленія

и пониманія, вынесетъ изъ чтенія то полное чувство духовнаго наслажденія, которое собственно и должно быть конечнымъ результатомъ всякаго разумнаго чтенія.

Классное чтеніе и разборъ произведеній будутъ служить для юныхъ слушателей *образцомъ* того, *какъ* нужно читать извѣстнаго рода произведенія; руководясь даннымъ образцомъ, они будутъ стараться подобнымъ же образомъ и самостоятельно читать писателей. Разобранныя учителемъ въ классѣ произведенія непремѣнно заинтересуютъ слушателей и пробудятъ въ нихъ желаніе прочитать ихъ самостоятельно, а также и подѣлиться этимъ съ другими.

Навыкъ къ серьезному, обдуманному чтенію (а не поверхностному) вырабатывается исподоволь, постепенно и чѣмъ раньше пробужденъ интересъ къ нему, чѣмъ раньше заложена въ душѣ ребенка привычка къ обдуманному чтенію, тѣмъ лучшій результатъ дастъ она впослѣдствіи.

Такого рода чтенія оказываютъ также весьма благотворное вліяніе на учащихся, въ смыслѣ поддержанія въ нихъ энергіи къ занятіямъ, интереса и любви къ школѣ, въ смыслѣ упорядоченія дисциплины, сближенія учащихся съ учителемъ, оживленія сухого школьнаго обученія и пр.

Для такого рода чтеній учитель можетъ пользоваться всякимъ сввободнымъ часомъ. Но если онъ изъ учебныхъ часовъ удѣлитъ *одинъ лишь часъ въ недѣлю* для такихъ занятій, то и тогда, за 2—3 года пребыванія ученика въ школѣ, результатъ въ общемъ можетъ получиться довольно основательный: за это время можетъ быть усвоено дѣтьми не мало образцовыхъ литературныхъ произведеній, которыя навсегда станутъ духовнымъ достояніемъ ихъ и послужатъ такимъ образомъ прочнымъ основаніемъ ихъ дальнѣйшаго развитія.

Параллельно съ классными чтеніями, идетъ и домашнее самостоятельное чтеніе учащихся, по указаніямъ учителя.

Выразительное чтеніе.

Какъ о музыкальной пьесѣ мы можемъ составить понятіе лишь тогда, когда услышимъ ее въ художественномъ исполненіи виртуоза; какъ о драматическомъ произведеніи мы получаемъ полное представленіе лишь тогда, когда увидимъ его въ артистическомъ исполненіи на сценѣ, — такъ и всякое художественное произведеніе мы можемъ вполнѣ оцѣнить лишь тогда, когда услышимъ его въ художественномъ, выразительномъ чтеніи. Плохое чтеніе то же что плохое исполненіе музыкальной пьесы: оно не только не доставляетъ намъ полнаго удовольствія, не только не даетъ правильнаго понятія о пьесѣ, но иногда совершенно искажаетъ ее до неузнаваемости. Поэтому обученіе искусству

выразительнаго чтенія должно всегда нераздѣльно итти съ изученіемъ художественныхъ произведеній. Слѣд. самъ учитель прежде всего долженъ быть если не виртуозомъ, артистомъ этого дѣла, то по крайней мѣрѣ хорошимъ, толковымъ, умѣлымъ и чтецомъ и руководителемъ. Хорошее чтеніе дѣти, особеннно въ сельской начальной школѣ, могутъ слышать только отъ учителя.

Выразительное чтеніе имѣетъ различныя ступени: отъ простого, безыскусственнаго, осмысленнаго чтенія оно можетъ восходить до эффектной, страстной, вдохновенной (преимущественно сценической) *декламаціи*, сопровождаемой соотвѣтственной мимикой (лица), жестами, позами, движеніями.

Но послѣдняго (декламаціи) отъ ученика, очевидно, нельзя требовать: 1) потому, что *артистическое* чтеніе требуетъ своего рода таланта и доступно не всѣмъ; 2) оно требуетъ полной свободы для чтеца и соотвѣтственной обстановки (сценической); ученикъ же, читающій въ классѣ предъ учителемъ стихотвореніе, остается все-таки лишь ученикомъ, отвѣчающимъ свой урокъ, а въ такихъ случаяхъ излишняя театральная аффектація и неумѣстна и для самого читающаго невозможна (по условіямъ обстановки). Слѣд. такого рода артистическое, декламаторское чтеніе можетъ быть допускаемо лишь въ исключительныхъ случаяхъ, напр. при публичномъ чтеніи учениками пьесъ на актахъ, празднествахъ, литературныхъ вечерахъ, сценическихъ (ученическихъ) представленіяхъ и т. п.

Въ обыкновенныхъ же условіяхъ школьной жизни учитель можетъ требовать лишь правильнаго, осмысленнаго, толковаго чтенія; а для этого требуется:

а) соблюденіе правильныхъ остановокъ на знакахъ (точкахъ, запятыхъ), особенно при чтеніи стихотворной рѣчи, которую дѣти имѣютъ обыкновеніе рубить по строкамъ или стихамъ, искажая тѣмъ необычайно смыслъ ея;

б) соблюденіе логическихъ ударенiй на словахъ;

в) правильная интонація вопросительныхъ и восклицательныхъ предложеній;

г) нѣкоторыя измѣненія тоновъ, при передачѣ діалогической формы рѣчи;

д) правильная передача лирическаго элемента пьесы (душевнаго настроенія) соотвѣтственными модуляціями (измѣненіями) тоновъ;

е) выдѣленіе главныхъ и второстепенныхъ мыслей усиленіемъ и ослабленіемъ голосовыхъ напряженій, повышеніемъ и пониженіемъ тона, ускореніемъ и замедленіемъ темпа и пр.

Установить общія теоретическія правила, для соблюденія всѣхъ этихъ условій чтенія нельзя, *) такъ какъ въ способахъ

*) Теоретическими руководствами для учителя могутъ служить сочиненія Коровякова, Острогорскаго, Легуве (о выразительномъ чтеніи); а также Боборыкина: „Сценическое искусство“.

выраженія душевныхъ эмоцій, помимо общихъ физіологическихъ и психологическихъ законовъ, есть много индивидуальныхъ особенностей; кромѣ того, оттѣнки мыслей и душевныхъ эмоцій до безконечности разнообразны и неуловимы и потому подъ строго опредѣленныя рубрики ихъ подвести трудно.

Важнѣйшимъ условіемъ *правильности чтенія* въ этомъ случаѣ служитъ прежде всего тщательное изученіе произведенія, со стороны всѣхъ оттѣнковъ мыслей и душевныхъ настроеній, выраженныхъ въ немъ; только тщательный логическій и психологическій анализъ содержанія произведенія можетъ разрѣшить всѣ вопросы относительно способовъ, пріемовъ и оттѣнковъ произношенія его.

Главнѣйшимъ же руководящимъ началомъ въ чтеніи должна быть прежде всего *естественность*, правдивость, непринужденность, безыскусственность его. *Естественнымъ* же, а слѣд. и художественнымъ должно быть признано то чтеніе, при которомъ чтецъ чужую рѣчь произноситъ такъ, какъ будто онъ говоритъ свою собственную. Слѣд. для того, чтобы рѣшить вопросъ о томъ, какъ нужно произнести ту или другую фразу или всю пьесу, чтецъ мысленно долженъ поставить себя въ положеніе автора или изображеннаго имъ дѣйствующаго лица, проникнуться его мыслями, душевнымъ настроеніемъ и затѣмъ все это передать, какъ *свое*.

Значеніе выразительнаго чтенія. Выразительное чтеніе имѣетъ важное и многостороннее значеніе въ школѣ.

1) Выразительное чтеніе даетъ возможность и чтецу и слушателю вполнѣ понять и оцѣнить содержаніе, смыслъ, красоту художественнаго произведенія; слѣд. само по себѣ оно есть лучшій способъ научить ученика осмысленному, вполнѣ *сознательному* чтенію.

2) Выразительное чтеніе доставляетъ высокое эстетическое наслажденіе и читающему и слушающему; слѣд. способствуетъ эстетическому образованію учащагося, развиваетъ въ немъ стремленіе и привычку къ благороднымъ, духовнымъ, эстетическимъ удовольствіямъ, влеченіе къ искусствамъ, къ поэзіи, къ литературному (въ высокой степени образовательному) чтенію.

3) Упражненіе въ искусствѣ чтенія устраняетъ многіе физіологическіе недостатки произношенія и такимъ образомъ вырабатываетъ у чтеца ясную, отчетливую, звучную, гибкую, красивую дикцію, а вмѣстѣ съ тѣмъ облагораживаетъ и всю его рѣчь вообще.

4) Правильная постановка упражненій въ чтеніи въ значительной степени способствуетъ развитію у чтеца груди, легкихъ и голосовыхъ средствъ: слабый голосъ пріобрѣтаетъ силу, глухой—чистоту и звучность, жесткій и рѣзкій—гибкость, мягкость,

эластичность. Поэтому упражненіе въ чтеніи есть въ то же время одно изъ лучшихъ средствъ выработки голоса и у пѣвцовъ.

5) Выразительное чтеніе художественныхъ произведеній есть могучее средство нравственнаго, гуманитарнаго воспитанія.

6) Обученіе выразительному чтенію, на ряду съ обученіемъ другимъ искусствамъ—пѣнію, музыкѣ, рисованію,—значительно оживляетъ сухое научное школьное обученіе, располагаетъ дѣтей къ школѣ и учителю, поддерживаетъ въ нихъ энергію къ занятіямъ и пр.

Заучиваніе наизусть стиховъ и прозы. Въ тѣсной связи съ обученіемъ выразительному чтенію находитя заучиваніе дѣтьми наизусть литературныхъ образцовъ, такъ какъ вполнѣ свободно и выразительно можетъ быть прочтено только то, что твердо выучено наизусть; чтеніе по книгѣ въ этомъ случаѣ затрудняетъ чтеца (какъ чтеніе нотъ пѣвца или музыканта) тѣмъ, что отвлекаетъ его вниманіе и не позволяетъ ему всецѣло сосредочиться мыслью на содержаніи читаемаго и на своемъ чтеніи (произношеніи).

Но заучиваніе наизусть имѣетъ важное значеніе и въ другихъ отношеніяхъ.

1) Оно совершенствуетъ, развиваетъ рѣчь ученика, обогащая ее запасомъ словъ, выраженій, оборотовъ. Вообще языкъ усвояется исключительно памятью и подражаніемъ (словъ мы не сочиняемъ), а распоряжается этимъ богатствомъ нашъ разумъ, наша мысль. Разумъ нашъ такъ же безсиленъ въ выраженіи мыслей, когда у него нѣтъ необходимаго запаса словъ, какъ безсиленъ въ своемъ творчествѣ художникъ, когда у него нѣтъ подъ руками необходимыхъ ему красокъ.—Усвоеніе языка совершается и при чтеніи книгъ и при устномъ обмѣнѣ мыслей, запоминаніемъ извѣстныхъ словъ, оборотовъ рѣчи, но еще болѣе способствуетъ такому обогащенію языка заучиваніе образцовъ рѣчи. Поэтому никогда не нужно *запрещать* ученику заучивать свои уроки по книгѣ; наоборотъ наклонность эта заслуживаетъ даже поощренія: правильная, стройная (хотя бы и заученная) рѣчь ученика, при отвѣтѣ урока, доставляетъ ему самому удовольствіе, пріятно лаская его слухъ, и тѣмъ самымъ развиваетъ въ немъ эстетическое, художественное чутье языка. Замѣчено вообще, что тѣ ученики, которые тщательно разучиваютъ свои уроки не только со стороны ихъ содержанія, но и внѣшней формы изложенія (заимствуя для этого большую часть выраженій изъ книги), обладаютъ наиболѣе совершенной литературной рѣчью.—Со стороны учителя было бы только весьма *неразумно отъ всѣхъ учениковъ и всегда требовать заучиванія уроковъ по книгѣ*, такъ какъ не всѣ изъ нихъ въ одинаковой мѣрѣ обладаютъ памятью словъ и даромъ къ усвоенію языка.

2) При заучиваніи наизусть стиховъ или книжнаго текста учебника, главнѣйшимъ условіемъ является лишь, чтобы то, что ученикъ заучиваетъ, онъ совершенно ясно, отчетливо понималъ. Поэтому, какъ литературные образцы, такъ и уроки, предназначаемые для домашняго разучиванія, должны самымъ тщательнымъ образомъ предварительно прорабатываться учителемъ въ классѣ.— Только *машинальное*, *безсознательное* заучиваніе текста, безъ всякаго пониманія его, можетъ оказать вредное, притупляющее дѣйствіе на душевныя силы и способности ученика, и такое именно заучиваніе наизусть справедливо заслужило и заслуживаетъ полнаго порицанія.

3) Чтеніе заученной изящной, мѣрной рѣчи, помимо ея содержанія, само по себѣ доставляетъ чтецу высокое эстетическое удовольствіе (какъ исполненіе красивой музыкальной пьесы), поэтому для заучиванія наизусть должны выбираться произведенія образцовыя по языку и содержанію, обладающія высокими художественными достоинствами. Произведенія эти въ то же время должны быть доступны дѣтямъ и по стилю, и по мыслямъ, и по характеру выраженныхъ въ нихъ душевныхъ настроеній.

Изученіе грамматики.

Значеніе грамматики. Изученіе грамматики является необходимымъ дополненіемъ къ практическому изученію всякаго, а также и родного языка. Хотя родной языкъ усвояется ребенкомъ еще въ до-школьный періодъ, съ дѣтства, но въ эту пору онъ усвояется имъ инстинктивно, безсознательно, путемъ чисто машинальнаго подражанія языку окружающихъ, поэтому ребенокъ не можетъ ещс вполнѣ сознательно распоряжаться усвоеннымъ матеріаломъ языка. Онъ владѣетъ искусствомъ выражать свои мысли лишь на столько, на сколько у него имѣется запасъ готовыхъ, заученныхъ формъ и оборотовъ рѣчи. Когда ему нужно выразить какую-нибудь новую для него мысль, хотя бы и ясно понятую, онъ не можетъ ни подыскать для нея подходящихъ словъ (изъ числа извѣстныхъ ему), ни связать слова и предложенія хоть сколько нибудь правильно (какъ и при практическомъ изученіи иностраннаго языка), словомъ чувствуетъ полное свое безсиліе въ искусствѣ владѣть языкомъ. Такимъ образомъ недостатокъ знакомства съ основными законами языка и строенія рѣчи сковываетъ и самую мысль ребенка, стѣсняетъ и свободу ея проявленія во внѣ и ея прогрессивное внутреннее развитіе.

Слѣд. для того, чтобы языкъ сталъ послушнымъ орудіемъ мысли, чтобы языкъ подчинялся мысли, а не мысль заученнымъ формамъ языка, говорящій долженъ прежде всего вполнѣ *сознательно* овладѣть, такъ сказать, техникой языка, усвоить основные законы какъ образованія и измѣненія словъ, такъ и ихъ сочетаній въ предложеніяхъ. Механикъ для того, чтобы научиться искусству творчества, т. е. искусству воплощать свои мысли въ формы своего производства, ремесла, долженъ сначала овладѣть *техникой* производства: ознакомиться съ устройствомъ и назначеніемъ орудій, способами ихъ употребленія и пріобрѣсти соотвѣтственные навыки пользоваться ими. Языкъ также есть *орудіе воплощенія мысли въ формы слова*, а грамматика—это наука, которая знакомитъ насъ съ строеніемъ, назначеніемъ и употребленіемъ этого орудія, т. е. съ *техникой языка*. Поэтому безъ грамматическаго изученія языка невозможно вполнѣ свободное, сознательное, правильное пользованіе имъ.

Не менѣе важное значеніе имѣетъ грамматика, какъ пособіе и при изученіи языка *письменнаго*, который имѣетъ свои особые законы, правила, существенныя особенности (орѳографическія). Языкъ письменный, какъ и языкъ устный, можетъ быть до извѣстной степени усвоенъ чисто практически, путемъ постоянныхъ упражненій (какъ усвояютъ его напр. писцы), но такой способъ, какъ способъ механическій, безсознательный, не можетъ дать ни прочныхъ навыковъ, ни сознательнаго умѣнья пользоваться языкомъ. Слѣд. для того, чтобы владѣть письменнымъ языкомъ сознательно и свободно, необходимо изучить тѣ правила, на которыхъ основана *орѳографія* языка, а изученіе этихъ правилъ, безъ помощи грамматики, невозможно.

Кромѣ этого чисто практическаго, грамматика, какъ *наука*, имѣетъ и общее, научное значеніе: она даетъ намъ общее понятіе о языкѣ, его происхожденіи, образованіи, составѣ, строеніи, историческомъ развитіи, и тѣмъ увеличиваетъ кругъ нашихъ научныхъ знаній, а слѣд. способствуетъ развитію и обогащенію нашего мышленія.

Отношеніе грамматики къ языку. Грамматика не создаетъ языка, а лишь наблюдаетъ и изучаетъ его. Языкъ у каждаго народа создается прежде грамматики и независимо отъ нея. „Люди не ожидали грамматики, чтобъ говорить, какъ не ожидали Логики Аристотеля, чтобъ разсуждать“ (Уайзъ). Грамматика создается лишь тогда, когда у народа появляется письменность и когда типъ его литературнаго языка уже болѣе или менѣе опредѣляется. Такъ, первая болѣе или менѣе обстоятельная славянская грамматика (Мелетія Смотрицкаго) у насъ появилась лишь въ началѣ XVII ст. (въ 1619 г.), тогда какъ литература (письменность) началась съ конца X вѣка. Первая *русская* грамматика

(Ломоносова) появилась въ половинѣ XVIII ст. (въ 1755 г.), когда русскій языкъ не только окончательно уже сформировался въ живомъ, устномъ его употребленіи, но и довольно явственно обрисовался въ памятникахъ письменности (въ литературѣ). Слѣд. образованіе, формировка, выработка языка въ практическомъ его употребленіи предшествуетъ грамматической его обработкѣ. Грамматика, наблюдая, изучая языкъ преимущественно *письменный* (отсюда и самое названіе этой науки, образовавшееся отъ греческаго слова γράμμα—буква, письмо), отмѣчаетъ господствующія въ немъ формы, обобщаетъ ихъ и закрѣпляетъ въ языкѣ, какъ формы болѣе употребительныя, а слѣд. и болѣе *правильныя*. Такимъ путемъ грамматика и установляетъ въ языкѣ извѣстныя *правила*, которыя сообщаютъ ему единство, однообразіе, стройность.

Слѣд. понятіе о, такъ называемой, *правильности* языка, съ точки зрѣнія грамматики, есть понятіе весьма условное. Если грамматика не создаетъ правилъ, а почерпаетъ ихъ изъ самаго языка, то слѣд. всѣ формы, находящіяся въ употребленіи въ данномъ языкѣ, по существу должны быть *правильными*. Русскій языкъ созданъ русскимъ же народомъ, слѣд. допустить, что русскій народъ, *самъ создавшій* свой языкъ, можетъ говорить на этомъ же языкѣ *неправильно*, было бы логическимъ противорѣчіемъ (абсурдомъ).

Но языкъ живой, устный, народный во многомъ далеко не тождественъ съ языкомъ письменнымъ (литературнымъ). Языкъ письменный вырабатывается преимущественно подъ вліяніемъ литературныхъ традицій, на основаніи историческихъ фактовъ его развитія въ памятникахъ письменности, развивается тѣмъ же путемъ подражанія, какимъ вырабатывается и всякій языкъ. „Грамотные люди, говоритъ Буслаевъ, учатся читать и писать по тѣмъ книгамъ или рукописямъ, которыя оставлены были имъ въ наслѣдство отъ поколѣній предшествовавшихъ, и потомъ въ свою очередь передаютъ свое писаніе поколѣніямъ послѣдующимъ. Такимъ образомъ и составляется языкъ книжный, основанный на литературномъ преданіи и значительно отличающійся отъ живой разговорной рѣчи“ (Ист. Гр.). Изъ языка живого, народнаго книжный языкъ воспринимаетъ въ себя далеко не всѣ элементы, а лишь нѣкоторые, но и тѣ онъ вводитъ въ употребленіе въ письменность осторожно, постепенно, строго сообразуясь въ данномъ случаѣ съ господствующими литературными вкусами и понятіями. Такъ напр. въ настоящее время въ народномъ языкѣ есть множество словъ, оборотовъ, выраженій, которые въ литературномъ языкѣ *не приняты* и потому считаются въ этомъ отношеніи неправильными, таковы напр. *авторшка, авчирась, откулича, здѣсинька, мнѣчушки, мнѣшеньки, могешь* (вм. можешь),

испужался, *яму чало* (ему казалось), *несеть*, *текеть**) и т. п А если подобные обороты, выраженія литературный языкъ не допускаетъ въ своей практикѣ, то слѣд. и грамматика не можетъ санкціонировать ихъ и допустить ихъ въ языкъ, какъ формы *правильныя*.

Слѣд., съ грамматической точки зрѣнія, *правильными* должны быть признаны тѣ формы языка, которыя согласуются съ условіями, требованіями, традиціями языка *литературнаго*, такъ какъ грамматика (практическая) изучаетъ преимущественно языкъ письменности, литературы и на немъ основываетъ свои *правила*.

Отъ грамматики практической нужно отличать грамматику *научную*, образцомъ которой въ нашей литературѣ можетъ служить *Историческая Грамматика*, Ѳ. Буслаева. Грамматика эта изучаетъ *языкъ* въ самомъ широкомъ смыслѣ, во всѣхъ его видоизмѣненіяхъ, нарѣчіяхъ племенныхъ и областныхъ, а также и въ историческомъ его развитіи. Всѣ факты языка, какіе встрѣчаются и въ современныхъ говорахъ, нарѣчіяхъ, а также и въ историческомъ его развитіи, въ памятникахъ письменности, для нея имѣютъ одинаковое значеніе, равную цѣнность, какъ бы эти явленія языка, съ нашей грамматической точки зрѣнія, ни казались странными, дикими, нелогичными, неправильными и пр. Всѣ они одинаково важны для науки, всѣ заносятся на ея страницы, ибо всѣ они даютъ матеріалъ для тѣхъ или другихъ выводовъ. Но на этой ступени наука эта перестаетъ уже быть грамматикой въ тѣсномъ смыслѣ слова, а становится высшей *наукой о языкѣ*.

Связь изученія грамматики съ изученіемъ языка. Одно изученіе грамматическихъ формъ не научитъ насъ свободно владѣть рѣчью (хотя и можетъ научить насъ правильному построенію рѣчи). Старая грамматика полагала, что научить ученика грамматикѣ значитъ научить его самому языку, поэтому грамматика и опредѣлялась, какъ „наука, которая учитъ насъ правильно говорить и писать“ (Гречъ и Востоковъ**). Отсюда понятно, почему старая грамматика такъ усердно учила учениковъ склоненіямъ и спряженіямъ, употребленію падежей, лицъ, временъ, наклоненій, правиламъ сочетанія и произношенія словъ и проч., для каковой цѣли въ грамматикѣ помѣщалось безчисленное множество образцовъ склоненій и спряженій (у Греча напр. дано 75 образцовъ склоненій существительныхъ, 28 образцовъ—прилагательныхъ, 43 образца спряженія глаголовъ), съ длиннѣйшими списками (на цѣлыя страницы) словъ, склоняющихся по тому или другому образцу, а также и *исключеній* изъ даннаго правила,

---

*) Историческая Грамматика, Ѳ. Буслаева.

**) Грамматика Н. Греча впервые была издана въ 1827 г., а грамматика А. Востокова въ 1831 г.

при этомъ изученіе склоненій и спряженій сопровождалось многочисленными практическими упражненіями на употребленіе падежей, чиселъ, лицъ и пр., какъ будто русскому дитяти совершенно неизвѣстны эти формы родного языка изъ практики. Благодаря этому, грамматика наполнялась массою матеріала, совершенно ненужнаго, крайне сухого, скучнаго, безсодержательнаго, требовавшаго однакожъ отъ ученика огромной траты времени и труда, для его усвоенія.

Изученіе формъ языка, основныхъ правилъ строенія и сочетанія предложеній несомнѣнно полезно и даже необходимо, потому что безъ этого условія невозможно вполнѣ сознательно пользоваться языкомъ въ практикѣ, но это грамматическое, формальное изученіе языка должно служить лишь *пособіемъ* къ *практическому* изученію языка, какъ орудія мысли. Искусство владѣть рѣчью дается не столько грамматикой, сколько практикой; оно требуетъ прежде всего достаточнаго лексическаго запаса словъ, выраженій, оборотовъ рѣчи, а это пріобрѣтается чтеніемъ, заучиваніемъ литературнаго матеріала и упражненіями въ языкѣ.

Поэтому усвоеніе языка не должно ограничиваться лишь грамматическимъ изученіемъ его формъ, а должно сопровождаться соотвѣтственными *практическими упражненіями въ изложеніи мыслей.* Упражненія въ устномъ изложеніи всего лучше (какъ мы видѣли) пріурочиваются къ чтенію, заучиванію и пересказу произведеній (что старая школа игнорировала), а формальное изученіе языка связывается съ грамматикой.

Разъединенныя внѣшнимъ образомъ, но связанныя внутренно единствомъ цѣли, упражненія эти въ сознаніи ученика сольются въ одно нераздѣльное цѣлое—*изученіе родного языка.*

Основныя дидактическія положенія относительно преподаванія грамматики родного языка.

1) *Грамматическіе выводы должны обосновываться на наблюденіяхъ надъ живой рѣчью.* Ребенокъ, приступающій къ изученію грамматики родного языка, обыкновенно уже владѣетъ формами языка вполнѣ удовлетворительно: онъ правильно измѣняетъ слова по падежамъ, числамъ, лицамъ, временамъ, наклоненіямъ и пр., правильно сочетаетъ слова въ предложеніяхъ: подлежащее съ сказуемымъ, опредѣленіе съ опредѣляемымъ, дополненіе съ дополняемымъ и пр. Слѣд. учиться изъ грамматики склоненіямъ и спряженіямъ словъ и пр. ему нѣтъ надобности: все это ему извѣстно изъ практики. Но ребенокъ владѣетъ этими формами безсознательно: весь этотъ матеріалъ у него не приведенъ въ систему, не сгруппированъ, не освѣщенъ общими понятіями, идеями, выводами. Слѣд. задача грамматики не въ томъ, чтобы *учить* ученика склоненіямъ, спряженіямъ, прави-

ламъ сочетанія словъ и пр., а въ томъ лишь, чтобы *уяснить* ему эти формы, *привести ихъ къ сознанію* ученика, обобщить ихъ въ стройную систему и такимъ образомъ научить его свободно и сознательно пользоваться языкомъ въ своей практикѣ. А для достиженія этого, нѣтъ надобности заставлять ученика *заучивать* грамматическія правила, формулы; достаточно лишь указать ему на эти формы, заставивъ его самого вдумываться въ рѣчь, наблюдать, анализировать ее и такимъ образомъ самостоятельно выводить грамматическія правила. Вся грамматика сама по себѣ есть плодъ продолжительныхъ наблюденій надъ языкомъ, въ его практическомъ употребленіи. Этотъ естественный путь грамматическаго изученія языка долженъ быть положенъ и въ основу школьнаго изученія и преподаванія его.

2) *Методъ обученія долженъ быть эвристическій, индуктивный.* Наблюденія надъ языкомъ, анализъ отдѣльныхъ фактовъ, обобщеніе ихъ и выводъ извѣстныхъ правилъ, формулъ, опредѣленій должны по возможности производиться самими учениками, но при постоянномъ дѣятельномъ участіи, руководствѣ учителя. Предложивши дѣтямъ извѣстный матеріалъ, въ видѣ ли отдѣльныхъ словъ или въ видѣ связныхъ предложеній, учитель рядомъ наводящихъ вопросовъ заставляетъ дѣтей обратить вниманіе на тѣ или иные факты, явленія, формы языка и путемъ сравненія, сопоставленія ихъ, обобщить данный матеріалъ, сдѣлавши изъ него тотъ выводъ, который самъ собою логически вытекаетъ. Окончательная *формулировка* вывода, логически и грамматически правильная, можетъ быть сдѣлана и учителемъ, если она дѣтямъ непосильна и въ особенности если требуетъ введенія научной терминологіи.

Опираясь на присущее дѣтямъ чутье родного языка, пріобрѣтенное ими изъ практики, учитель можетъ навести ихъ на выводъ любого грамматическаго правила.

Не слѣдуетъ однакожъ *злоупотреблять* методомъ *наведенія*. При неразумномъ пользованіи имъ, онъ можетъ превратиться въ безконечное, пустое словоговореніе, въ своего рода игру въ шарады и загадки, дающую въ результатѣ только безплодную потерю времени. Если вопросъ (иногда по существу очень простой) требуетъ безконечнаго множества побочныхъ, наводящихъ вопросовъ и вообще *трудно для наведенія*, то учитель гораздо лучше сдѣлаетъ, если самъ въ немногихъ, но понятныхъ словахъ объяснитъ его, чѣмъ добиваться рѣшенія его отъ дѣтей. Вопросо-отвѣтная форма примѣняется въ эвристическомъ методѣ не для того, чтобы *заставлять дѣтей* рѣшать *всѣ* вопросы науки, а для того, чтобы *привлекать* ихъ къ работѣ въ тѣхъ случаяхъ, когда работа эта для нихъ *посильна*, когда это легко и не сопряжено съ чрезмѣрною потерею времени. При изученіи науки, необходимо смотрѣть и на *конецъ дѣла*, на результатъ,

на сумму тѣхъ знаній, которыя дѣти усвоили и должны усвоить къ концу курса, такъ какъ знанія эти сами по себѣ для нихъ весьма необходимы. Поэтому слишкомъ разбрасываться, уклоняться въ сторону здѣсь не приходится. Точныхъ правилъ въ этихъ случаяхъ дать нельзя; только личное благоразуміе, обдуманность, спокойствіе, чуждое крайностей увлеченія, могутъ указать учителю разумные предѣлы примѣненія эвристки.

Примѣчаніе. Вотъ напр. образчикъ такого рода безплодныхъ „катихизическихъ ухищреній“ изъ одного методическаго руководства. (Бесѣда послѣ вывода *основной мысли* стихотворенія). *Преподаватель.* Вотъ мы и добрались до того, *о чемъ вообще* говорится въ стихотвореніи, о чемъ думалъ сочинитель. А если кто нибудь думаетъ о чемъ либо, то у него есть *мысль. Какая* же мысль была у автора? *Ученики.* Какъ прекрасно появленіе утра въ хорошій лѣтній день. *Пр.* Такъ что же значитъ *мыслить? Уч.* Мыслить значитъ думать о чемъ-нибудь. *Пр.* Какъ вы узнали эту мысль въ стихотвореніи? *Уч.* Да вѣдь мы выучили его наизусть... *Пр.* А *какимъ* образомъ вы выучили? *Уч.* Мы читали его нѣсколько разъ... и объясняли его... *Пр.* А если бы оно не было напечатано и написано, какъ бы вы тогда узнали? *Уч.* Тогда, разумѣется, мы не могли бы узнать совсѣмъ. *Пр.* А если бы я вамъ сказалъ это стихотвореніе наизусть? *Уч.* Тогда мы бы узнали. *Пр.* Что же изъ этого слѣдуетъ? (короткое молчаніе). Что мысль можетъ быть *написана* и *высказана? Уч.* Да, да, и въ самомъ дѣлѣ! *Пр.* А если кто свою мысль не напишетъ и не выскажетъ? *Уч.* Такъ она и останется у него въ головѣ и никто не узнаетъ ея. *Пр.* Для чего же значитъ высказываютъ и пишутъ свои мысли? *Уч.* Для того, чтобы ихъ знали другіе люди. *Пр.* Нельзя ли эти два слова *высказать* и *написать* мысль замѣнить *однимъ общимъ для нихъ* словомъ? *Уч.* (послѣ молчанія) Словомъ *выразить. Пр.* Да, да, хорошо. Ну, скажите же теперь, чѣмъ выражаютъ свои мысли? *Уч.* Словами. *Пр.* Хорошо. А мысль, выраженная словами, называется *рѣчью;* слѣд. изъ чего же состоитъ *рѣчь? Уч.* Изъ словъ. *Пр.* Нельзя ли отсюда заключить, *что же* такое *слово?* (молчаніе). *Уч.* Слово есть то, изъ чего составляется рѣчь. *Пр.* А изъ чего составляется рѣчь? *Уч.* Изъ словъ. *Пр.* Значитъ, вы говорите, что слово есть слово? Ясно ли это? *Уч.* Нѣтъ, неясно. *Пр.* Постойте же. Если вы хотите сообщить мнѣ вашу мысль, какъ вы поступите? *Уч.* Мы ска-

жемъ. *Пр.* А какъ же мы говоримъ? какимъ образомъ? посредствомъ чего? *Уч.* Посредствомъ языка... голоса... гортани... горла. Посредствомъ звуковъ. *Пр.* Вотъ такіе то звуки, которыми люди передаютъ свои мысли, и называются *словами*" и т. д.

Итакъ, все это сплетеніе вопросовъ *вело* къ тому, чтобы уяснить, что *слова*—это *„звуки голоса, которыми мы передаемъ свои мысли"*.—Но вѣдь все это можно объяснить ученику въ 2-хъ—3-хъ словахъ. Къ чему же тогда весь этотъ сложный механизмъ вопросовъ, въ которыхъ ученикъ (какъ и читатель) до самаго конца остается въ полномъ недоумѣніи относительно того, куда и къ чему они направляются. Очевидно, это уже не обученіе, а просто „эвристическія ухищренія".

3) *Методъ расположенія грамматическаго матеріала долженъ удовлетворять дидактическому принципу послѣдовательности.* Изучать грамматику въ *научной* системѣ, какъ она излагается обыкновенно въ систематическихъ руководствахъ грамматики, было бы въ *дидактическомъ* отношеніи весьма *непослѣдовательно:* это значило бы переходить отъ отвлеченнаго къ конкретному, отъ отдаленнаго къ ближайшему, отъ труднаго къ легкому.

Дѣтей нужно вводить въ содержаніе науки послѣдовательно, выбирая изъ нея сначала матеріалъ, болѣе конкретный, доступный и лишь постепенно усложняя его переходомъ къ вопросамъ, болѣе и болѣе отвлеченнымъ, формальнымъ. Языкъ есть орудіе мысли дитяти, а потому и грамматическое его изученіе должно на первыхъ порахъ тѣснѣйшимъ образомъ сливаться съ дѣтской *мыслью*, на нее опираться, отъ нея исходить, какъ отъ главной точки отправленія.

Поэтому въ дидактическомъ методѣ основной точкой отправленія, при первоначальномъ ознакомленіи дѣтей съ элементами грамматики, должно быть принято *предложеніе.* Предложеніе есть *простѣйшая форма* выраженія *мысли,* форма, въ которой каждый ребенокъ выражаетъ несложное содержаніе своего мышленія, слѣд. форма легчайшая, доступная, совершенно ясная, понятная для всякаго дитяти. Разложеніе простѣйшихъ по содержанію предложеній на ихъ составныя части не можетъ нисколько затруднить ребенка, а между тѣмъ этого рода упражненія сразу вводятъ его въ *логическій анализъ мысли* и подготовляютъ его къ пониманію общаго *значенія* словъ (предметъ, качество, дѣйствіе и пр.). Вотъ почему отъ понятія о предложеніи и его главныхъ частяхъ совершенно естественъ переходъ къ значенію словъ, составляющихъ предложеніе, т. е. къ понятію

о, такъ называемыхъ, *частяхъ рѣчи*—существительномъ, прилагательномъ, числительномъ, мѣстоименіи, глаголѣ и пр. Но и этотъ матеріалъ сообщается не въ научной *системѣ*, а, такъ называемыми, *концентрами* или *кругами*, при чемъ сначала сообщаются легчайшія свѣдѣнія изъ всѣхъ отдѣловъ грамматики, а затѣмъ концентры постепенно усложняются и такимъ образомъ все изученіе грамматики распредѣляется на нѣсколько *ступеней*.

Вотъ напр. какой кругъ грамматическихъ знаній предложенъ Ѳ. Буслаевымъ *) для *первой ступени* обученія:

Подлежащее, сказумое, предложеніе; существительное, уменьшительное и увеличительное; предметы одушевленные и неодушевленные; сущ. собирательныя, вещественныя, общія и собственныя; числа единственное и множественное; имена числительныя; глаголы; мѣстоименія личныя; времена глаголовъ; прилагательныя; согласованіе ихъ съ существительнымъ; роды мужескій, женскій и средній; слова опредѣлительныя; падежи; склоненія; слова дополнительныя и обстоятельственныя; нарѣчія; знаки препинанія: запятая, двоеточіе, точка; вносная рѣчь; междометіе.

Методическій курсъ элементарной грамматики, съ наибольшей полнотой, тщательностью въ нашей литературѣ впервые былъ обработанъ К. Д. Ушинскимъ въ III части „Родного Слова“. Весь матеріалъ у него распредѣленъ на *пять круговъ* или *концентровъ*, изъ которыхъ каждый представляетъ собою послѣдовательное, постепенное усложненіе предыдущаго круга грамматическихъ знаній.

Каждый кругъ заключаетъ въ себѣ свѣдѣнія изъ этимологіи и синтаксиса, которыя сообщаются *параллельно* другъ другу, въ ихъ взаимной связи.

Этимологическія свѣдѣнія пріурочиваются къ анализу связной рѣчи, *предложенія*, которое всегда служитъ основной точкой отправленія, при сообщеніи всякаго рода грамматическихъ знаній.

Къ каждому кругу пріуроченъ извѣстный отдѣлъ и изъ орѳографіи; поэтому со второго уже круга дѣти знакомятся съ составными частями слова (корнями, приставками, окончаніями), такъ какъ безъ уразумѣнія законовъ образованія словъ невозможно ни пониманіе, ни усвоеніе правилъ орѳографіи.

Въ руководствахъ Буслаева и Ушинскаго существенный недостатокъ тотъ, что въ нихъ весь элементарный курсъ грамматики пріуроченъ къ чтенію (по отрывкамъ) и разбору одной и той же статьи: *Сказки о рыбакѣ и рыбкѣ*. Это не педагогично, 1) потому, что порядокъ сообщенія грамматическихъ знаній тѣмъ

*) Въ его книгѣ: «О преподаваніи отечественнаго языка», а затѣмъ въ «Руководствѣ къ первоначальному преподаванію русскаго языка.»

самымъ ставится въ нѣкоторую зависимость отъ матеріала, который даетъ статья; 2) потому, что чтеніе, въ теченіе всего курса, одной и той же статьи надоѣдаетъ дѣтямъ, отчего и самая статья утрачиваетъ въ ихъ глазахъ всякій интересъ.

Дѣленіе на число концентровъ и распредѣленіе по нимъ грамматическаго матеріала въ позднѣйшихъ руководствахъ видоизмѣнялось различно (напр. у Бунакова и Тихомирова *), такъ какъ въ этомъ отношеніи точныхъ рамокъ установить невозможно.

4) Теоретическое изученіе грамматики всегда должно сопровождаться соотвѣтственными практическими упражненіями въ языкѣ.

Сюда относятся:

а) грамматическій (синтаксическій и этимологическій) разборъ связной рѣчи;

б) составленіе примѣровъ на данныя правила (устно и письменно);

в) упражненія въ правильномъ (грамматически и стилистически) устномъ и письменномъ изложеніи мыслей, въ связи съ чтеніемъ и разборомъ статей, а также письменными работами (сочиненіями) учащихся.

5) Концентрическое изученіе грамматики по возможности должно заканчиваться приведеніемъ усвоенныхъ грамматическихъ знаній въ *научную систему*, т. е. повтореніемъ грамматики по элементарному, но *систематическому* учебнику грамматики. Сведеніе въ систему помогаетъ болѣе ясному осмысливанію изученнаго матеріала, а также и болѣе прочному сохраненію его въ памяти.

Ходъ уроковъ.

1) Вступительная бесѣда съ учениками, для подготовки ихъ къ предмету урока. Основное правило дидактическаго метода— переходить отъ *извѣстнаго* къ неизвѣстному, новые выводы основывать всегда на данныхъ (фактахъ) извѣстныхъ — должно строго соблюдаться и при сообщеніи грамматическихъ знаній. Поэтому прежде, чѣмъ приступить къ уроку, учитель долженъ воспроизвести въ памяти дѣтей тѣ извѣстные имъ факты, тѣ *данныя*, на которыхъ должно основаться новое грамматическое правило, составляющее предметъ урока; факты эти въ сознаніи дѣтей должны представляться съ надлежащей полнотой и ясностью, такъ какъ безъ этого условія и ясное пониманіе новаго

*) «Въ школѣ и дома», Бунакова; «Элементарный курсъ грамматики» Тихомирова. Теоретическія основанія изложены у Бунакова въ книгѣ «Родной языкъ», у Тихомирова въ «Методикѣ».

грамматическаго вывода станетъ невозможнымъ. Если эти данныя касаются уже пройденнаго дѣтьми изъ грамматики, въ такомъ случаѣ учитель долженъ *выспросить* это пройденное, уяснить его, прочно закрѣпить въ сознаніи дѣтей и тогда только переходить къ новому уроку.

Положимъ, учитель имѣетъ въ виду на урокѣ познакомить дѣтей съ *опредѣлительными предложеніями;* въ такомъ случаѣ онъ долженъ предварительно выспросить у дѣтей все, что имъ извѣстно о *словахъ опредѣлительныхъ* (на какіе вопросы они отвѣчаютъ, чѣмъ служатъ въ предложеніяхъ, къ чему относятся, какъ согласуются), провѣрить это на разборѣ одного—двухъ примѣровъ, а затѣмъ уже онъ можетъ перейти къ уроку, предварительно сказавъ дѣтямъ, что *опредѣленія могутъ выражаться не только отдѣльными словами, но и цѣлыми предложеніями* (переходъ къ новому, связь бесѣды съ предметомъ урока); затѣмъ даетъ имъ *примѣръ* и т. д.

Если же новые грамматическіе выводы должны опираться не на пройденное изъ грамматики, а на личный опытъ, знанія, разумъ дѣтей, то соотвѣтственно этому учитель и ведетъ съ ними бесѣду. Если напр. учитель желаетъ дать дѣтямъ понятіе о *предложеніи,* то онъ предварительно заставляетъ ихъ о разныхъ предметахъ (указываемыхъ учителемъ) высказывать то, что они думаютъ о нихъ, т. е. свои *мысли,* сужденія, анализируетъ ихъ и такимъ образомъ подготовляетъ ихъ къ выводу.

2) Проработка матеріала, для вывода грамматическаго правила. Проработка матеріала, на которомъ долженъ основаться новый грамматическій выводъ, составляетъ самую существенную часть урока; отъ этого всецѣло зависитъ *результатъ* урока, слѣд. на эту часть работы учителемъ должно быть обращено самое тщательное вниманіе. Успѣшность работы въ этомъ случаѣ зависитъ прежде всего отъ удачнаго *подбора* матеріала или, лучше сказать, отъ удачнаго выбора *пріема,* для наведенія дѣтей на уразумѣніе даннаго грамматическаго вывода.

Матеріалъ, подлежащій разработкѣ, или учитель самъ даетъ въ видѣ примѣровъ или извлекаетъ его изъ бесѣдъ съ дѣтьми.

Если учитель желаетъ дать дѣтямъ понятіе напр. о *предметѣ* и имени *существительномъ,* то онъ ведетъ сначала съ дѣтьми бесѣду, заставляя ихъ называть все то, что они видятъ передъ собою въ классѣ, во дворѣ, въ полѣ и пр. и добытый такимъ образомъ матеріалъ и полагаетъ въ основу урока.

Матеріалъ, подлежащій разработкѣ (по возможности въ видѣ связныхъ предложеній) учитель записываетъ на доскѣ и потомъ рядомъ наводящихъ вопросовъ старается обратить вниманіе учениковъ на тѣ части предложенія, въ которыхъ заключено данное грамматическое правило. Для большей *наглядности* эти части предложенія подчеркиваются.

Не слѣдуетъ дѣлать вывода на основаніи *одного* примѣра; необходимо брать ихъ по меньшей мѣрѣ два—три, чтобы убѣдиться вполнѣ, что дѣти ясно представляютъ себѣ то, о чемъ идетъ рѣчь. Не всѣ *образцовые* примѣры (на которыхъ основывается выводъ) обязательно писать на доскѣ: если они слишкомъ длинны и писаніе ихъ отымаетъ много времени, то первый примѣръ пишется на доскѣ, а остальные, аналогичные съ нимъ, могутъ быть разобраны устно.

Все то, что учитель пишетъ на доскѣ, *дѣти должны записывать въ свои тетради* (по возможности быстро, не задерживая урока медленнымъ писаніемъ). Это имѣетъ очень важное значеніе:

1) записываніе есть лучшее мнемоническое средство, такъ какъ оно заставляетъ пищущаго внимательно относиться къ уроку;

2) дѣти не остаются безъ дѣла въ тотъ моментъ, когда учитель (отвернувшись къ доскѣ) пишетъ примѣры, а это важно для поддержанія дисциплины;

3) на основаніи записаннаго матеріала, дѣти дома легко могутъ воспроизвести въ своей памяти содержаніе урока.

3) **Формулировка грамматическаго вывода.** Выводъ изъ разобранныхъ примѣровъ по возможности нужно предоставлять дѣлать самимъ ученикамъ. Учитель съ своей стороны сообщаетъ только необходимые грамматическіе *термины*, и только въ случаѣ недостаточно полной и правильной формулировки вывода учениками, учитель вноситъ необходимыя поправки въ нее и наконецъ даетъ свою ясную, точную и правильную формулировку, которая также *можетъ быть* (если у дѣтей нѣтъ учебника) записана учителемъ на доскѣ, а дѣтьми въ своихъ тетрадяхъ.

Термины новые, неизвѣстные дѣтямъ, нужно записывать на доскѣ, во избѣжаніе весьма возможныхъ искаженій ихъ дѣтьми и въ произношеніи и въ письмѣ.

4) **Провѣрка и закрѣпленіе вывода на разборѣ примѣровъ.** Сообщенное дѣтямъ правило или выводъ провѣряется учителемъ и закрѣпляется въ сознаніи дѣтей разборомъ новыхъ примѣровъ. Учитель предлагаетъ примѣры, а дѣти указываютъ въ нихъ то правило, которое они только что узнали. На этого рода упражненіяхъ учитель имѣетъ полную возможность убѣдиться, основательно ли дѣти усвоили то, что имъ сообщено.

5) **Составленіе учениками примѣровъ на данное правило.** Упражненіе это также полезно, но пользоваться имъ нужно умѣренно. Не нужно забывать, что составленіе хорошихъ (по

содержанію) примѣровъ есть дѣло весьма не легкое для самого учителя, почему даже авторы учебниковъ (во избѣжаніе затрудненій и безсодержательнаго пустословія), гдѣ только возможно, пользуются примѣрами изъ произведеній образцовыхъ писателей, и только въ крайнихъ случаяхъ, гдѣ это *необходимо*, составляютъ свои примѣры. Отъ дѣтей же тѣмъ болѣе нельзя ожидать *хорошихъ* примѣровъ (и по содержанію и по языку), а упражнять ихъ въ пустословіи вообще не слѣдуетъ. Слѣд. если учитель предлагаетъ дѣтямъ составить свой примѣръ, то долженъ самъ *указать имъ опредѣленный матеріалъ* для этого: назвать стихотвореніе, басню (выученныя), изъ которыхъ они должны взять содержаніе примѣра, указать или назвать тѣ предметы, о которыхъ они должны сказать свое сужденіе, напомнить факты изъ уроковъ исторіи, географіи, естествовѣдѣнія и пр.

Поэтому составленіе примѣровъ можетъ быть хорошимъ матеріаломъ (задачею) для *письменной* (классной или домашней) работы учениковъ.

6) Грамматическія упражненія. Къ числу упражненій, связанныхъ съ изученіемъ грамматики, могутъ быть отнесены, какъ наиболѣе полезныя, слѣдующія:

а) составленіе учениками примѣровъ своихъ или же взятыхъ изъ книжныхъ статей, стихотвореній, басенъ (въ видѣ письменной работы);

б) разборъ книжнаго текста, каковое упражненіе должно предпочительно производиться *устно*, въ классѣ, такъ какъ подобнаго рода *письменныя* работы по существу крайне сухи, неинтересны, безсодержательны и отымаютъ очень много времени*).

Примѣрные планы уроковъ грамматики.

1) Понятіе о предложеніи (по руководству Бунакова).

Самое общее понятіе о *предложеніи* можно дать дѣтямъ въ первый же годъ обученія. Это даже очень удобно, когда дѣти читаютъ отдѣльныя, краткія предложенія. Дѣти читаютъ:

Весна красна, осень грязна. Лѣто собираетъ, зима поѣдаетъ. (Объясняется сначала смыслъ фразъ).

О чемъ говорится здѣсь прежде всего? — *О веснѣ.* — Что сказано о веснѣ?—О веснѣ сказано, что она красна.

---

*) *Грамматическія* упражненія не должно смѣшивать съ *орѳографическими* (о которыхъ будетъ сказано ниже).

О чемъ дальше говорится? *Объ осени.* Что сказано объ осени? — Какой знакъ поставленъ? Что слѣдуетъ сдѣлать при чтеніи? Остановку. Какія буквы написаны послѣ точки?

(Такъ же прорабатываются слѣдующія предложенія).

Если мы о чемъ-нибудь что-нибудь скажемъ, то получится *предложеніе* (или *мысль*). — Скажите что-нибудь о лошади? *Лошадь животное.*—Что же составилось изъ вашихъ словъ? Предложеніе.—Скажите что-нибудь о собакѣ, о жаворонкѣ, о пчелѣ и проч.

Послѣ достаточныхъ упражненій, можно дать понятія о *подлежащемъ* и *сказуемомъ*.

Вообще понятіе о мысли, о предложеніи, его главныхъ частяхъ дается дѣтямъ весьма легко. Нужно только побольше упражнять ихъ въ разборѣ предложеній.—При этомъ необходимо обращать вниманіе на знаки препинанія и учить ихъ дѣлать правильныя остановки на нихъ.

2) Понятіе о предметѣ и имени существительномъ.

Уч. Назовите всѣ вещи, которыя вы видите въ классѣ (Столъ, доска, скамьи, карты, часы). А еще что мы видимъ здѣсь? (Полъ, стѣны, потолокъ, окна, двери). А кто есть еще здѣсь? (Учитель, ученики). А свѣтъ есть въ классѣ? теплота? воздухъ? Есть.

Уч. Не все, что мы перечислили въ классѣ, можно назвать *вещами, вещью* (ученикъ, свѣтъ, теплота). Вмѣсто слова *вещь* будемъ лучше употреблять слово *предметъ*. Значитъ, мы сейчасъ перечисляли что? *Предметы.*

Если предметы эти *есть*, значитъ можно сказать, что они *существуютъ*. А напр. животное (собака, лошадь, волкъ), растеніе (дерево, трава, цвѣты), камни, вода *существуютъ?* Значитъ это тоже будутъ что? *Предметы.* А напр. горе, радость, болѣзнь, богатство, доброта, красота будутъ *предметы?* Будутъ, потому что они существуютъ.

Уч. Вотъ поэтому то имена предметовъ или *слова*, обозначающія названія предметовъ, называются *именами существительными.*

Но напр. лѣшіе, русалки, домовые, вѣдьмы на самомъ дѣлѣ не существуютъ, но они существуютъ въ нашемъ умѣ, въ нашихъ мысляхъ, мы о нихъ можемъ *думать* и *говорить* (а многіе и вѣрятъ даже, что они существуютъ). Поэтому *предметомъ* можно назвать все то, *о чемъ мы можемъ думать и говорить.*

3) Понятіе о свойствахъ, признакахъ предметовъ и именахъ прилагательныхъ.

Уч. Скажите, какъ называется эта доска? О. Классная доска.

В. Скажите о классной доскѣ, *какая* она по цвѣту, величинѣ, формѣ, матеріалу?—О. Классная доска черная, большая, четыреугольная, деревянная.

В. А это какая доска? О. Грифельная, (по цвѣту?) черная, (по величинѣ?) маленькая, (по формѣ?) четыреугольная.

В. Чѣмъ же эти доски сходны? О. Обѣ черныя, четыреугольныя.

В. А чѣмъ разнятся? О. Одна деревянная и большая, другая грифельная и маленькая.

В. Чѣмъ отличаются эти тетради одна отъ другой? О. Одна красная, другая синяя.

В. Чѣмъ сходны вода и стекло? О. Прозрачны.

В. А различаются чѣмъ? О. Стекло твердое, вода жидкая.

Учит. То, чѣмъ предметы сходствуютъ и различаются, называется *свойствомъ, качествомъ, признакомъ* предмета.—Значитъ, *черная, большая, деревянная* это будутъ *признаки* (примѣты) чего? О. Доски.

В. А признаки или свойства воды какія? О. Она прозрачная и жидкая.

В. Какой это полъ? О. Деревянный. В. А стѣны?—О. Каменныя. В. Ручка у дверей? О. Мѣдная. В. Перо? О. Стальное. В. Что вы указали въ своихъ отвѣтахъ? О. Признаки.

Учит. *Слова*, обозначающія качества или признаки предметовъ, называются именами *прилагательными*. Прилагательныя обыкновенно отвѣчаютъ на вопросы: *какой? какая? какое?* и пр. Повторите.

Уч. *Свѣтлое солнце*. Гдѣ здѣсь предметъ, а гдѣ признакъ? Значитъ, *солнце* будетъ какое *имя?* (Существительное).

Слѣдуютъ примѣры и упражненія.

4) Понятіе о дѣйствіи, состояніи и о глаголѣ.

Уч. *Птичка играетъ, птичка летаетъ, птичка поетъ.* Скажите, что дѣлаетъ птичка (какъ здѣсь сказано)?

О. Она *играетъ, летаетъ, поетъ.*

В. Скажите также о пахарѣ: что онъ дѣлаетъ весною и лѣтомъ?

О. Пашетъ землю, сѣетъ хлѣбъ, коситъ его, молотитъ, вѣетъ.

В. Какія же собственно слова здѣсь показываютъ, что *дѣлаетъ* пахарь?

О. *Пашетъ, сѣетъ, коситъ* и пр.

Уч. Слова, которыя отвѣчаютъ на вопросы: *что дѣлаетъ* предметъ?—обозначаютъ *дѣйствіе* предмета.—Укажите въ примѣрахъ слова, которыя обозначаютъ *дѣйствіе* предмета? (Перечисляютъ).

В. Что дѣлается съ листьями на деревьяхъ осенью?
О. Они *вянутъ, желтѣютъ, сохнутъ* и *опадаютъ*.
В. А съ рѣкою во время мороза?
О. Она замерзаетъ.
В. А съ снѣгомъ весною?
О. Онъ таетъ.

Учит. Слова, которыя отвѣчаютъ на вопросъ: *что дѣлается* съ предметомъ? — показываютъ *состояніе* предмета. Назовите здѣсь слова, которыя показываютъ не дѣйствіе, а состояніе предмета. (Перечисляютъ ихъ).

Уч. Вмѣсто вопроса: *что дѣлается* съ предметомъ? можно ставить вопросъ: *въ какомъ состояніи* (или положеніи) *находится* предметъ? Напр. птичка *сидитъ* и *дремлетъ*.—Что показываютъ здѣсь слова: *сидитъ* и *дремлетъ* (дѣйствіе или только положеніе, состояніе)?

Слова, обозначающія дѣйствіе или состояніе предмета, называются *глаголами*.—Укажите глаголы въ приведенныхъ примѣрахъ (примѣры должны быть записаны на доскѣ).

Подборъ примѣровъ и упражненія.

5) Понятіе о мѣстоименіи.

Предварительно ученики должны составить себѣ ясное понятіе объ именахъ существительныхъ, прилагательныхъ и числительныхъ. Для ознакомленія съ мѣстоименіемъ, можетъ быть употребленъ слѣдующій пріемъ.

Уч. Скажите, когда кто нибудь говоритъ о себѣ, какое слово онъ употребляетъ вмѣсто своего имени? Скажи напр., N, о себѣ что нибудь (что ты дѣлаешь?).—О. *Я слушаю*. В. Какое слово ты сказалъ вмѣсто своего имени? О. *Я*. В. Значитъ, слово *я* вмѣсто чего употребляется? О. Вмѣсто имени. В. Чьего? О. Того, кто говоритъ.

В. А когда вы хотите спросить своего товарища, что онъ дѣлаетъ, какъ вы ему скажете? О. Что ты дѣлаешь. В. Вмѣсто чего стоитъ *ты?* О. Вмѣсто имени. В. Чьего? О. Того, кому говорятъ.

В. А когда вы хотите предложить такой же вопросъ о своемъ товарищѣ, какъ вы спросите? О. Что *онъ* дѣлаетъ. В. Какое слово вы говорите вмѣсто его имени? О. *Онъ*. В. Т. е. кто же это онъ? О. Товарищъ. В. Какой? О. О, которомъ мы спрашиваемъ, говоримъ. В. Значитъ, *онъ* употребляется вмѣсто чьего имени? О. Того, о комъ говорятъ.

В. Значитъ, слова: *я, ты, онъ* употребляются вмѣсто чего? О. Вмѣсто именъ. В. Чьихъ или какихъ *лицъ?* Напр. *я* обозначаетъ какое *лицо?* О. Говорящее. В. А *ты?* О. Лицо, которому говорятъ, къ которому обращаются съ рѣчью. В. А *онъ?*

О. То, о которомъ говорятъ. В. Повтори ты, ты... В. А когда говорящихъ лицъ много, какъ они о себѣ говорятъ? Напр. если бы я спросилъ: *вы* слушаете урокъ? Какъ бы вы отвѣтили? О. *Мы* слушаемъ. В. А я, обращаясь къ вамъ, какъ васъ назвалъ? О. *Вы*. В. А если бы спросили васъ: здоровы ли ваши родители? Вы сказали бы какъ? О. *Они* здоровы. В. Значитъ *мы, вы, они* тоже употребляются вмѣсто чего? О. Именъ лицъ... В. Но вѣдь тѣ люди или *лица*, которые говорятъ, тоже *предметы*,—значитъ слова: *я, ты, онъ, мы, вы, они* употребляются вмѣсто названій *предметовъ*. А слова, обозначающія названія предметовъ, какъ называются? О. Именами существительными. Значитъ, эти слова употребляются вмѣсто именъ *существительныхъ*.

Уч. Есть много другихъ словъ, которыя употребляются вмѣсто именъ и существительныхъ, и прилагательныхъ, и числительныхъ. Напр. когда мы не знаемъ имени того лица или предмета, о которыхъ говоримъ, то употребляемъ слово: *кто, что, кто-то, что-то*.

Кто принесъ письмо? *Почтальонъ*.
Что ты читаешь? *Письмо*.
Здѣсь *кто-то* былъ.
Онъ *что-то* потерялъ.

В. Вмѣсто чего употребляются здѣсь слова: *кто, что, кто-то, что-то?*

Какая сегодня погода? *Хорошая*.
Чья эта земля? *Городская*.
Который часъ теперь? *Десятый*.
Въ *какомъ* классѣ ты? Во *второмъ*.

В. Вмѣсто чего употребляются здѣсь слова: *какая, чья, который?* (Вмѣсто: *хорошая, городская, десятый* т. е. вмѣсто прилагательныхъ и числительныхъ).

Уч. Такія слова, которыя употребляются вмѣсто именъ существительныхъ, прилагательныхъ и числительныхъ, называются *мѣстоименіями*.—Повторите.

Мѣстоименія: *я, ты, онъ, мы, вы, они* называются еще мѣстоименіями *личными*—почему?

Къ мѣстоименіямъ относятся еще слова: *мой, твой, свой, нашъ, вашъ*, которыя показываютъ, кому принадлежитъ предметъ.

Это *мой* карандашъ. Это *твоя* тетрадь. Я *свою* тетрадь потерялъ. *Наши* книги здѣсь. *Ваши* вещи отправлены.

Когда мы *не называемъ* предметовъ, а только *указываемъ* на нихъ, то употребляемъ слова: *этотъ, тотъ, эти, тѣ*.

Этотъ домъ каменный, а *тотъ* деревянный. *Эти* деревья отцвѣли уже, а *тѣ* только начинаютъ цвѣсть.

Есть и другія мѣстоименія.

6) Понятіе о предлогахъ.

Уч. Въ предложеніяхъ, кромѣ существительныхъ, прилагательныхъ, глаголовъ и пр., часто, какъ вы, вѣроятно, замѣтили, встрѣчаются коротенькія слова: *въ, на, отъ, у, за, объ, для* и пр. Посмотримъ теперь, что они означаютъ.

Если я скажу вамъ напр. два слова: *птица клѣтка*—поймете ли вы, гдѣ находится птица (въ клѣткѣ, или около нея, или далеко отъ клѣтки)? О. Нѣтъ.

Уч. Теперь я скажу:

Птица въ клѣткѣ.

Понятно? Гдѣ птица? (Въ срединѣ, внутри клѣтки). Какое слово я прибавилъ? О. Слово: *въ*.

Птица на клѣткѣ.

Понятно? Гдѣ теперь птица? О. Сверху клѣтки. В. Какое слово указываетъ на такое *положеніе* птицы? О. Слово: *на*.

Птица за клѣткой.

Гдѣ теперь птица? О. Позади клѣтки. В. Какое слово указываетъ *положеніе* птицы по *отношенію* къ клѣткѣ? О. Слово: *за*. В. Такъ повторите, какое положеніе птицы показываетъ слово: *за?* А слово: *на?* А слово: *въ?*,

Птица у клѣтки.

Птица подъ клѣткой.

Измѣнилось ли *положеніе* птицы *по отношенію* къ клѣткѣ? Какими словами опредѣляется это положеніе?

Слѣд. что же показываютъ въ этомъ предложеніи слова: *въ, на, за, у, подъ*? О. Различное положеніе птицы по отношенію къ клѣткѣ. В. Но *птица* и *клѣтка* — *предметы*. Вставьте это слово въ вашъ отвѣтъ. О. Слова: *въ, на, за, у, подъ* показываютъ положеніе одного предмета по отношенію къ другому. В. Взятые отдѣльно, слова эти имѣютъ сами по себѣ какой нибудь смыслъ, значеніе? О. Сами по себѣ слова эти не имѣютъ никакого значенія.

Уч. Замѣтьте: такія слова называются предлогами. Что же такое *предлоги?*

Уч. А теперь возьмемъ такой примѣръ:

Птичка летитъ къ клѣткѣ.

Слово *летитъ*, какъ вы знаете, что показываетъ, обозначаетъ? О. Дѣйствіе предмета. В. Куда *направлено* это дѣйствіе птички (по какому *направленію* летитъ она)? О. Къ клѣткѣ. В. Какимъ словомъ обозначено это *направленіе дѣйствія?* О. Предлогомъ: *къ*.

Птичка вылетѣла изъ клѣтки.
Птичка улетѣла отъ клѣтки.
Птичка влетѣла въ клѣтку.

Укажите, какое *направленіе* дѣйствія птички выражается въ

каждомъ изъ этихъ предложеній и какими собственно словами обозначается это *направленіе*.

Значитъ, *предлоги* могутъ еще обозначать *направленіе дѣйствія* одного предмета по отношенію къ другому.

Предлоги могутъ употребляться и въ другихъ значеніяхъ.

7) Понятіе о союзахъ.

Возьмемъ примѣръ: *Отецъ мать здоровы.*

В. Понятна мысль? О. Понятна. В. Подумайте, какимъ словомъ можно *соединить* эти два слова: *отецъ мать*? О. Отецъ *и* мать. В. Такъ. Смыслъ измѣнился? О. Нѣтъ. В. Значитъ, это слово вставлено только для *соединенія*, для *связи* двухъ словъ. А само по себѣ *и* имѣетъ значеніе, смыслъ? О. Нѣтъ.

Зимою солнце свѣтитъ не грѣетъ.

В. Какія слова и какъ можно въ этомъ предложеніи *соединить, связать?* О. Свѣтитъ *да* не грѣетъ. В. Вмѣсто *да* какія еще слова можно вставить? О. Можно вставить: *а, но.* В. Значитъ, и слова: *да, а, но* для чего вставляются въ предложеніяхъ? О. Для *соединенія, для связи* словъ.

Уч. Слова, которыя сами по себѣ значенія не имѣютъ, а употребляются только для *соединенія* другихъ словъ, называются *союзами.* Повторите...

Союзы могутъ соединять не только отдѣльныя слова, но и цѣлыя *предложенія.*

Возьмемъ примѣръ:

Всякій знаетъ волки жадны.

Укажите подлежащее и сказуемое. Сколько предложеній? Какимъ словомъ можно *соединить, связать* ихъ? О. Словомъ *что.*

Яхочу вы учились хорошо.

Я желалъ бы вы были всегда прилежны.

Сколько предложеній въ каждомъ примѣрѣ? Какимъ словомъ можно соединить ихъ? О. Словомъ: *чтобы.*

Я не былъ въ классѣ, я былъ боленъ.

Какими словами можно соединить эти предложенія? О. Словами: *потому что, оттого что, такъ какъ.*

Нѣтъ дождей, нѣтъ и урожая.

Какими словами можно соединить эти предложенія? О. Словами: *если-то.*

В. Значитъ, и слова: *что, чтобы, потому что, оттого что, такъ какъ, если-то* для чего служатъ въ рѣчи? О. Для *соединенія*, для *связи* предложеній. В. Слѣд. какъ ихъ тоже можно назвать? О. Союзами.

Есть и другіе союзы.

Обученіе орѳографіи.

Письменный языкъ и устный. Письменный языкъ въ общемъ весьма рѣзко отличается отъ языка устнаго.

Многіе звуки и формы языка письменнаго въ устномъ произношеніи звучатъ совершенно иначе, а нѣкоторые звуки и вовсе исчезаютъ.

Напр. гласные *о, е, я* безъ ударенія слышатся какъ *а, и:* г*а*л*а*ва, з*а*л*а*той, ножич*и*къ, лож*и*чка, дяд*и*нька, бѣл*и*нькій, л*и*тѣть, за*и*цъ, те(и)нуть и пр.

Согласные частію въ произношеніи выпадаютъ: *шеснацать, радосно, посный, францускій* и т. п.; частію измѣняются: тру*п*ка, кру*ш*ка, ра*ш*ширить, и*с*сушить, ра*ж*жалобить, разно*щ*икъ, *щ*еты, *з*дѣлать, *з*губить, помо*ш*никъ, песо*ш*ница, свѣ*ц*кій, солда*ц*кій, учи*цц*а, случае*цц*а и пр.

Нѣкоторыя слова произносятся одинаково, а пишутся различно: *мірѣ—мирѣ, ложь—ложѣ* (р. п.), *тушь—тушѣ, волосной—волостной, наконецъ—на конецъ, совсѣмъ—со всѣмъ, вкругъ—въ кругъ, навѣсъ—на вѣсъ, тоже—то же, предѣлъ—придѣлъ, пребывать—прибывать* и пр.

Буква *ь*, при мягкомъ произношеніи, иногда пишется въ срединѣ, иногда нѣтъ: сел*ь*ди, дал*ь*ній, мал*ь*чикъ, пис*ь*мо, пил*ь*щикъ, но пер(ь)сть, Пер(ь)сія, перед(ь)ній, пѣс(ь)ня, ден(ь)щикъ, поден(ь)щикъ, довѣр(ь)чивый и пр.

Въ письменномъ языкѣ есть формы, которыя совершенно не употребляются въ устной рѣчи: *кого, чего, того,* эт*ого*, чист*аго*, свѣтл*аго*, син*яго* и пр.

Наконецъ въ письменномъ языкѣ есть буквы, которыя въ произношеніи не отличаются никакимъ характернымъ, особеннымъ звукомъ; таковы: *ѳ* (произносится, какъ *ф:* графа, грифель, рифъ, но риѳма, каѳедра) и буква *ѣ* (произносится, какъ *е:* лѣчу—лечу, мѣлъ—мель, вѣдѣніе—веденіе).

Отсюда видно, что въ письмѣ руководствоваться произношеніемъ нельзя, слѣд. научить ученика письменно изображать звуки языка не значитъ еще научить его *писать*; кромѣ этого, его нужно еще ознакомить съ *языкомъ письменнымъ*, его особенностями, формами, законами, правилами, а это задача особой науки, которая называется *орѳографіей*. Съ этой именно наукой и нужно познакомить дѣтей.

Отношеніе орѳографіи къ грамматикѣ. Орѳографія есть часть грамматики, на сколько она связывается съ изученіемъ грамматическихъ формъ языка (падежей, лицъ, чиселъ, частей рѣчи, предложеній и пр.); но она въ то же время есть и самостоятельная наука, такъ какъ цѣль ея не теоретическое лишь изученіе грамматическихъ формъ, а *практическое усвоеніе письменнаго языка*.

Для того, чтобы *понять* орѳографическія правила, несомнѣнно необходимо ознакомиться съ грамматикой, потому что, не имѣя понятія о частяхъ рѣчи, склоненіяхъ, спряженіяхъ и пр., нельзя, очевидно, ни уразумѣть, ни практически усвоить правилъ правописанія падежей, лицъ, наклоненій, степеней сравненія и пр. Но изъ этого совсѣмъ не слѣдуетъ, что изученіе орѳографіи должно неразрывно сливаться съ грамматикой и итти въ томъ порядкѣ, въ какомъ изучается грамматика. Въ грамматикѣ орѳографическія правила излагаются лишь *попутно, мимоходомъ*, въ порядкѣ совершенно случайномъ, безъ всякой системы, какъ вопросы для нея второстепенные; тогда какъ практическое усвоеніе письменнаго языка, какъ наука весьма сложная, трудная, своеобразная, основанная не только на теоретическихъ знаніяхъ, но и на практическихъ навыкахъ, *умѣньяхъ*, должно непремѣнно итти въ строгой *системѣ, послѣдовательности*, сообразно дидактическимъ правиламъ, *постепенно* переходя отъ *простого* къ *сложному*, отъ легкаго къ трудному и т. д.

Устный языкъ ребенокъ усвояетъ уже съ дѣтства и слѣд. въ то время, когда онъ приступаетъ къ грамматическому его изученію, практически онъ уже *владѣетъ* имъ: онъ уже *знаетъ* всѣ формы его, ему уже *извѣстно* и значеніе ихъ, а потому въ грамматикѣ самый *языкъ*, которымъ владѣетъ ребенокъ, и есть то именно *извѣстное*, отъ котораго она ведетъ ученика къ *неизвѣстному*, т. е. къ *систематизаціи* формъ, ихъ группировкѣ, анализу и уясненію основныхъ законовъ образованія, измѣненія и сочетанія словъ.

Но языкъ *письменный* для ребенка языкъ совершенно *чуждый*, неизвѣстный ему, потому что это совсѣмъ не тотъ языкъ, которымъ онъ говоритъ, а совершенно другой, новый, своеобразный; здѣсь самъ по себѣ *языкъ* и есть то именно *неизвѣстное*, что ученику предстоитъ еще изучить, главный предметъ, содержаніе той науки, которая извѣстна подъ именемъ *орѳографіи*.

Грамматика *приводитъ* лишь *къ сознанію* ученика то, чѣмъ онъ уже владѣетъ изъ практики; въ орѳографіи же нужно еще только *учить* ученика практически *владѣть языкомъ* и это именно умѣнье и есть главная задача обученія.

Изученіе грамматики построяется на *логическомъ* анализѣ словъ и предложеній; изученіе же орѳографіи основано на *зву-*

ковомъ анализѣ словъ, расчлененіи ихъ на составныя части т. е. на законахъ словообразованія и словопроизводства.

Изъ этого существеннаго различія этихъ наукъ и вытекаютъ всѣ неудобства обычнаго сліянія орѳографіи и грамматики и совмѣстно-параллельнаго прохожденія ихъ.

Грамматика обыкновенно изучается *концентрами*, при чемъ въ каждый концентръ входятъ элементарныя свѣдѣнія изъ всѣхъ отдѣловъ науки (этимологіи и синтаксиса). Но если мы къ этимъ концентрамъ пріурочимъ и соотвѣтственныя орѳографическія правила, то въ головѣ ученика образуется груда нестройныхъ, безконечно-разнохарактерныхъ, случайныхъ, единичныхъ правилъ, которыхъ онъ не только удержать въ памяти, но и осмыслить не въ состояніи. Всѣ эти единичные, разнообразные факты правописанія не будутъ въ его сознаніи сведены въ систему, освѣщены общей идеей, осмыслены разумомъ, а слѣд. будутъ лишь механическимъ пріобрѣтеніемъ одной памяти. Яснаго понятія объ основахъ и законахъ правописанія ученикъ изъ этихъ фактовъ не составитъ себѣ, а въ такомъ случаѣ и въ области правописанія онъ будетъ итти ощупью, наугадъ, а это затруднитъ ему и практическое усвоеніе орѳографіи.

Послѣдовательность въ изученіи орѳографіи. Вводить ученика въ область изученія орѳографіи нужно послѣдовательно, постепенно, чтобы не загромождать его памяти сразу множествомъ разнообразныхъ правилъ; нужно начинать съ правилъ простѣйшихъ, наиболѣе доступныхъ ему, но въ то же время давать имъ стройную систему, чтобы они въ сознаніи ученика располагались въ извѣстныя группы, обобщались и такимъ образомъ освѣщались извѣстной *общей* идеей—это важнѣйшее условіе осмысливанія всякаго знанія и прочнаго запоминанія его. Кромѣ того, изученіе правилъ орѳографіи должно сопровождаться продолжительными и вполнѣ цѣлесообразными практическими упражненіями въ письмѣ, чтобы ученикъ не только понялъ правило, но и научился примѣнять его на дѣлѣ. Въ грамматикѣ требуется только *знаніе*, а въ орѳографіи кромѣ того еще и *умѣнье*; знанія, при разумномъ обученіи, даются быстро и легко, а умѣнья, навыки пріобрѣтаются медленно, исподволь, постепенно, потому что требуютъ огромной практики.

Умѣнье правильно писать есть не теоретическое знаніе, а своего рода *практическое искусство*, а техника въ искусствѣ пріобрѣтается всегда продолжительными, настойчивыми упражненіями, и къ тому же расположенными *систематически, послѣдовательно*. Основной законъ этой послѣдовательности заключается въ постепенномъ переходѣ отъ *частнаго* къ *общему*, отъ простого къ сложному, отъ *частей* къ *цѣлому*. Прежде, чѣмъ рисовать *тѣло* человѣка, ученикъ долженъ научиться рисовать

отдѣльныя его *части*; прежде, чѣмъ учиться исполнять сложныя музыкальныя пьесы, музыкантъ долженъ научиться техникѣ исполненія отдѣльныхъ звуковыхъ группъ (экзерцицій, этюдовъ и пр.); прежде, чѣмъ мастеръ приступитъ къ выдѣлкѣ какой нибудь сложной машины, онъ предварительно учится выдѣлывать простыя формы и отдѣльныя части машины.

То же и въ искусствѣ орѳографіи: прежде, чѣмъ писать *цѣлое* слово, ученикъ долженъ усвоить правописаніе отдѣльныхъ его *частей*. Первоначальными же, основными частями или элементами слова являются *звуки*, а затѣмъ тѣ *простѣйшія*, первичныя *слова*, которыя съ теченіемъ времени обратились въ языкѣ въ отдѣльныя лишь части словъ, извѣстныя подъ именемъ *приставокъ, корней* и *суффиксовъ*.

Отсюда логически вытекаетъ, что, и при изученіи орѳографіи, отъ *звуковъ* естественно долженъ быть сдѣланъ ближайшій переходъ къ *частямъ* словъ, къ приставкамъ, корнямъ, суффиксамъ, а затѣмъ наконецъ къ цѣлымъ словамъ въ ихъ взаимномъ отношеніи, т. е. къ *флексіямъ* (флексіи существуютъ въ языкѣ для обозначенія логической связи словъ и слѣд. могутъ изучаться только въ связи съ предложеніемъ).

Система изученія орѳографіи. Въ основѣ русскаго правописанія можно различать три начала: 1) *фонетическое* (произношеніе), 2) *этимологическое* (законы образованія и производства словъ) и 3) начало *грамматическое* въ тѣсномъ смыслѣ слова.

1) На началѣ фонетическомъ основано правописаніе тѣхъ словъ, которыя пишутся такъ, какъ произносятся; таковы напр. *односложныя* слова: брат, крюк, дом, лом, страх, стук, вол, храм, стол и пр. На этомъ именно началѣ (на слуховыхъ воспріятіяхъ) построяется элементарное обученіе письму (при обученіи грамотѣ).

Къ словамъ двусложнымъ, трехсложнымъ и пр. это начало не можетъ быть примѣнимо, потому что въ такого рода словахъ неизбѣжно являются уже, такъ называемые, сомнительные гласные и согласные и вообще различныя видоизмѣненія, пропуски и искаженія звуковъ (чесы, двацать, чесный, збить, учицца). Но *искусственнымъ* путемъ это начало можетъ быть въ извѣстной степени проведено чрезъ все изученіе языка. Если мы письменное слово раздѣлимъ медленнымъ (искусственнымъ) произношеніемъ на его слоги, то получимъ рядъ односложныхъ частей слова, въ которыхъ произношеніе и письмо будутъ почти тождественны: го-род-ской, част-ный, фран-цуз-скій. Слѣд. такимъ пріемомъ можно вводить многосложныя слова въ самое элементарное обученіе письму, когда дѣти ограничиваются письмомъ исключительно фонетическимъ, не примѣняя еще никакихъ орѳографическихъ правилъ.

Такимъ пріемомъ, т. е. посредствомъ *фонетической диктовки*, можно ввести въ курсъ элементарнаго письма почти всѣ формы языка; исключеніе составятъ только слова, въ которыхъ употребляются буквы *ъ*, *ѳ*, *і*, не отличающіяся въ произношеніи отъ другихъ, сходныхъ съ ними, буквъ (е, ф, и).

Въ такомъ видѣ *фонетическое письмо*, очевидно, и должно составить собою **первую ступень** обученія правописанію. Въ этого рода диктовкѣ нужно упражнять дѣтей до тѣхъ поръ, пока они совершенно не научатся писать слова безъ пропусковъ и искаженій звуковъ. Это, такъ сказать, *слуховое* письмо (по слуху) должно главнымъ образомъ преслѣдовать своею цѣлью развитіе у дѣтей прочныхъ *слуховыхъ навыковъ*, которые вообще играютъ въ письмѣ огромную роль. Кромѣ того, такого рода диктовка даетъ дѣтямъ *общее* понятіе объ особенностяхъ языка письменнаго и отличіи его отъ устнаго. Вмѣстѣ съ тѣмъ дѣти лишь по слуху научатся правильно писать очень много словъ, задолго до сознательнаго усвоенія правилъ ихъ правописанія.

Въ виду этого учитель не долженъ переходить къ слѣдующей ступени до тѣхъ поръ, пока дѣти прочно не установятся на первой. Въ *первый* годъ обученія (по Ушинскому даже *два* года) учитель можетъ ограничиться искючительно этого рода упражненіями (фонетической диктовкой), не вводя въ курсъ никакихъ орѳографическихъ правилъ. Затруднительные случаи правописанія (употребленіе буквы *ъ* и др.) должны предупреждаться посредствомъ прямого указанія, какую букву нужно писать.

Такимъ образомъ первая ступень будетъ заключать въ себѣ строго опредѣленный кругъ *умѣній*, что дастъ учителю возможность точно, безошибочно судить объ успѣхахъ своихъ учениковъ.

2) На законахъ этимологическихъ (словопроизводства и словообразованія) основано правописаніе:

а) сомнительныхъ гласныхъ: ув*я*дать—ув*и*дать, раск*а*лю—раск*о*лю, пр*и*детъ—пр*я*детъ, в*о*лы—в*а*лы, п*о*лить—п*а*лить и пр.;

б) сомнительныхъ согласныхъ: сказ(с)ка, рыб(п)ка, пру*д*ъ и пру*т*ъ, тру*б*ъ и тру*п*ъ, ве*з*ти и ве*с*ти и пр.

в) приставокъ: *с*дать, *с*горѣть, *с*четъ, ра*з*сказъ, ра*с*ширить, пр*е*творить и пр*и*творить, пр*и*зрѣніе и пр*е*зрѣніе и пр.;

г) корней: *ст*лать и слать, м*ъ*чу и ме*ч*у, в*ъ*дѣніе и ве*д*еніе, м*ъ*лъ—ме*л*ь, п*ъ*на—пе*н*ь и пр.;

д) суффиксовъ: разно*счик*ъ, перепи*счик*ъ, рѣ*зчи*е, солда*тск*ій, кавка*зск*ій и пр.

Во всѣхъ этихъ случаяхъ, для правильнаго написанія слова, необходимо или опредѣлить въ словѣ составныя части, изъ которыхъ оно *образовалось*, или выяснить корень слова, отъ котораго оно *производится*. Но грамматическихъ въ собственномъ

смыслѣ знаній (склоненій, спряженій и пр.) здѣсь еще не требуется никакихъ, такъ какъ орѳографическіе вопросы здѣсь разрѣшаются пріемами почти механическими: вставкой гласнаго послѣ согласнаго (сомнительнаго), постановкой ударенія на гласномъ звукѣ (отысканіемъ производнаго слова съ удареніемъ на сомнительномъ гласномъ), разложеніемъ слова на составныя его части, опредѣленіемъ корня и пр. Слѣд. ученику нужно имѣть лишь общее понятіе о корнѣ, приставкѣ, окончаніи, а затѣмъ ему остается только упражняться въ опредѣленіи составныхъ частей словъ и отысканіи ихъ корней и производныхъ словъ,— *что и должно составить собою главнѣйшую задачу этого курса.*

Уразумѣніе основныхъ законовъ образованія словъ, навыкъ узнавать однокоренныя и отыскивать производныя слова—есть *главнѣйшая основа успѣха въ правописаніи* и до тѣхъ поръ, пока ученикъ отчетливо не уяснилъ себѣ этого самаго существеннаго начала правописанія, не можетъ быть и рѣчи объ успѣшномъ сознательномъ усвоеніи орѳографіи *). Поэтому на этотъ отдѣлъ правописанія учителемъ должно быть обращено самое тщательное вниманіе; проходить его съ учениками нужно обстоятельно, не спѣша и сопровождая изученіе его обильными практическими упражненіями.

Этотъ курсъ естественно составляетъ собою **вторую ступень** въ обученіи правописанію 1) потому, что онъ образуетъ собою логически послѣдовательный переходъ отъ *элементовъ* (звуковъ) къ *частямъ* слова, 2) потому, что онъ не требуетъ еще никакихъ грамматическихъ знаній, слѣд. вполнѣ доступенъ и тѣмъ ученикамъ, которые съ грамматикой еще совершенно незнакомы.

Эта ступень составляетъ также вполнѣ опредѣленный, законченный кругъ знаній, сведенныхъ къ тому же въ стройную систему,—что весьма облегчаетъ ученику и пониманіе и запоминаніе орѳографическихъ правилъ.

Пройдя съ учениками этотъ курсъ, учитель можетъ уже приступить къ диктовкѣ и цѣлыхъ, связныхъ статей, облегчая дѣтямъ при этомъ лишь правописаніе затруднительныхъ *флексій* и постановку знаковъ препинанія; такимъ образомъ является возможность *предупреждать* ошибки въ работахъ учениковъ (чего при другихъ системахъ достигать невозможно).

При провѣрочномъ диктантѣ у учителя имѣется точное мѣрило знаній его учениковъ, а также и норма для своихъ тре-

---

*) Этотъ взглядъ высказанъ также Тихомировымъ („Азбука правописанія"), Шереметевскимъ („Начатки науки о языкѣ") и др.

„Опредѣленіе состава словъ должно быть для ученика исходною точкою для отысканія того или другого правила правописанія. Близкое обстоятельное (практическое) знакомство съ составомъ словъ есть самое вѣрное средство, коимъ скорѣе всего можетъ быть достигнуто правописаніе (Д. И. Тихомировъ, „Азбука правописанія", ч. I, стр. VIII).

бованій, слѣд. тѣмъ самымъ облегчается для него правильная оцѣнка письменныхъ работъ учениковъ (чего при концентрической системѣ установить невозможно).

3) На собственно грамматическихъ правилахъ основано правописаніе *флексій*, а также слитное и раздѣльное начертаніе словъ съ предлогами. Такъ какъ правила эти касаются правописанія различныхъ *грамматическихъ формъ* языка (падежей, лицъ, чиселъ, наклоненій и пр.), то, очевидно, безъ помощи грамматики усвоить ихъ невозможно, слѣд. они могутъ изучаться только въ связи съ систематическимъ курсомъ грамматики. Слѣд. только на этой **третьей ступени** орѳографія соприкасается съ грамматикой и изучается въ связи съ ней.

Курсъ этотъ также заключаетъ въ себѣ ясно очерченный кругъ орѳографическихъ знаній, сведенныхъ въ систему и объединенныхъ одной общей идеей, чѣмъ въ значительной степени облегчается осмысливаніе и запоминаніе ихъ *).

4) Систематическое изученіе *синтаксиса* можетъ составить собою *четвертую ступень* обученія орѳографіи, хотя правила употребленія знаковъ препинанія могутъ сообщаться дѣтямъ *попутно* съ сообщеніемъ свѣдѣній изъ синтаксиса на всѣхъ ступеняхъ.

Раздѣльное изученіе грамматики и орѳографіи. Такъ какъ орѳографія и грамматика науки совершенно различныя и по содержанію своему и по методу ихъ изученія, то и сливать ихъ нераздѣльно одну съ другой въ системѣ обученія невозможно. При такомъ сліяніи, онѣ неизбѣжно будутъ тормазить одна другую: орѳографическія упражненія будутъ задерживать изученіе грамматики, грамматика же будетъ разрушать планъ и ходъ изученія орѳографіи. Слѣд. науки эти должны изучаться отдѣльно, какъ бы независимо другъ отъ друга. Орѳографія пользуется грамматикой, какъ *пособіемъ* тамъ, гдѣ это необходимо, но въ своемъ методѣ она должна сохранить характеръ самостоятельной науки. Грамматика поэтому всегда должна итти *впереди* и такимъ образомъ заранѣе подготовлять дѣтей къ прохожденію систематическаго курса орѳографіи, который въ элементарныхъ классахъ служитъ одной изъ главнѣйшихъ цѣлей изученія и самой грамматики.

Курсъ грамматики всегда долженъ состоять изъ двухъ курсовъ: *подготовительнаго* (концентрическаго) и *систематическаго*. Первый сообщается независимо отъ орѳографіи и пріурочивается, гдѣ можно, къ чтенію и разбору статей; второй (систематическій) проходится въ связи съ изученіемъ орѳографіи, по извѣст-

*) По этому именно плану и составленъ нашъ «Учебникъ русскаго правописанія». Ч. I—IV.

ному систематическому руководству (учебнику). Такъ, въ то время, какъ дѣти на урокахъ орѳографіи проходятъ правописаніе приставокъ, корней, суффиксовъ и пр., на урокахъ грамматики они знакомятся въ общихъ чертахъ съ формами языка—частями рѣчи, склоненіями, спряженіями и пр. и такимъ образомъ *подготовляются* къ систематическому прохожденію курса этимологіи. А когда дѣти, по ходу изученія орѳографіи, перейдутъ къ правописанію *флексій*, они въ то же время проходятъ и *систематическій курсъ этимологіи*.

Затѣмъ въ то время, какъ на урокахъ орѳографіи проходится курсъ этимологіи, на урокахъ грамматики, при чтеніи и разборѣ статей, дѣти знакомятся съ основными формами синтаксиса и такимъ образомъ *подготовляются* къ *систематическому* курсу, который они на слѣдующей ступени и проходятъ, когда перейдутъ къ изученію правилъ употребленія знаковъ препинанія. Въ этомъ пунктѣ, при систематическомъ изученіи курса синтаксиса, грамматика и орѳографія сливаются, такъ какъ основной курсъ грамматики здѣсь заканчивается. На дальнѣйшихъ ступеняхъ грамматика превращается уже въ *науку о языкѣ*, такъ какъ цѣлью ея служитъ не эмпирическое изученіе формъ языка, а научное, историко-лингвистическое объясненіе *происхожденія* ихъ, въ связи съ исторіей самаго языка (славянскаго).

Значеніе навыковъ, при изученіи орѳографіи. Умѣнье правильно писать есть результатъ столько же сознательнаго усвоенія орѳографическихъ правилъ, сколько и пріобрѣтенія соотвѣтственныхъ навыковъ: *слуха, зрѣнія, руки*.

Слуховые навыки во многихъ случаяхъ облегчаютъ намъ правильное письмо. Развитой слухъ легко улавливаетъ звуковой составъ словъ и потому предупреждаетъ возможность пропусковъ въ письмѣ буквъ и искаженія звуковъ; даже многіе, такъ называемые, сомнительные звуки легко улавливаются чуткимъ слухомъ (другъ, дубъ, глазъ). Но въ письмѣ, кромѣ того, есть множество такихъ случаевъ правописанія, гдѣ орѳографическое сомнѣніе разрѣшается только слуховыми воспріятіями, потому что не можетъ быть объяснено никакими грамматическими правилами. Таковы напр. случаи удвоенія согласныхъ звуковъ: деревя*нн*ый, искре*нн*ій, соверше*нн*о, *сс*ора, *сс*уда, *сс*адина, клас*сс*ъ, колос*сс*ъ, су*мм*а, метал*лл*ическій, бал*лл*ъ, и пр. Сюда же относится употребленіе буквы *ь* въ срединѣ словъ: ходьба, рѣзьба, письмо, тюрьма, горькій, синька, дверьми, плетьми, возьми, дьякъ, сафьянъ, друзья, солью, лисьи, третьяго и пр. Въ этихъ случаяхъ только слухъ можетъ подсказать правильное письмо, а потому и самыя правила (употребленія напр. буквы *ь*) основываются на слуховыхъ воспріятіяхъ; таковы же правила, касающіяся право-

писанія многихъ суффиксовъ (*енька—енка—инка, ельный, ость—есть, ывать—ивать*) *).

Навыкъ зрѣнія также играетъ важную роль. Если мы привыкли видѣть слово въ его правильномъ начертаніи, то всякая ошибка въ немъ при чтеніи *невольно бросается намъ въ глаза* и тѣмъ заставляетъ насъ остановить на ней наше вниманіе; мы инстинктивно *чувствуемъ* ошибку прежде, чѣмъ сознательно отдадимъ себѣ отчетъ въ ней.

Не менѣе важное значеніе имѣетъ и навыкъ руки. Въ старину школьные учителя обыкновенно говорили: „Орѳографія должна быть на кончикѣ пера", сознавая, что правописаніе есть до извѣстной степени процессъ механическій, но не отдавая, очевидно, себѣ отчета въ томъ, гдѣ кроется секретъ этого механизма. А секретъ его, конечно, не въ „кончикѣ пера", а въ навыкѣ кисти руки. Такъ нерѣдко въ затруднительныхъ случаяхъ пишущій, неустойчивый въ правилахъ правописанія, машинально пишетъ нѣсколько разъ извѣстное слово, предоставляя самой рукѣ изображать его въ *привычной* для нея формѣ. Когда мы быстро пишемъ что-нибудь, мы не имѣемъ возможности при каждой буквѣ припоминать соотвѣтствующее правило, потому что вниманіе наше въ это время занято ходомъ мыслей, слѣд. рука почти машинально изображаетъ слова. Бываютъ ученики, которые прекрасно знаютъ всѣ орѳографическія правила и тѣмъ не менѣе въ письмѣ допускаютъ множество ошибокъ; объяснено это можетъ быть только тѣмъ, что у нихъ нѣтъ *правильныхъ* навыковъ, а мысль во время письма не успѣваетъ сладить съ безграмотной рукой. И наоборотъ, ничему не учившіеся писаря пишутъ иногда почти грамотно, пріобрѣтая это искусство исключительно путемъ машинальныхъ навыковъ, при постоянной перепискѣ бумагъ.

Отсюда ясно, на сколько важно *пріучать* ученика къ правильному письму, не допускать его дѣлать ошибки, а употреблять всѣ мѣры къ тому, чтобы *все, что онъ ни пишетъ, онъ писалъ правильно и съ правильнаго текста*, чтобы и глазъ и рука его укрѣплялись въ соотвѣтственныхъ навыкахъ.

Но какъ ни важны сами по себѣ навыки, на нихъ однихъ нельзя все-таки основать обученіе орѳографіи **). „Такое усвоеніе, говоритъ Ушинскій, было бы слишкомъ длинно и тягостно для дѣтей: нужны десятки лѣтъ и безпрестанное списываніе съ образцовъ, написанныхъ грамматически, чтобы однимъ навыкомъ, безъ помощи грамматическихъ правилъ, выучить писать правильно,

*) См. нашъ «Учебникъ русскаго правописанія». Ч. II.

**) Весьма многіе представители новой школы (языкознанія) раздѣляютъ то мнѣніе, что орѳографія должна усвояться въ низшихъ классахъ «навыкомъ», грамматика же только попутно *осмысливаетъ* въ сознаніи ученика правила правописанія (Буслаевъ, Некрасовъ, Перевлѣсскій, Говоровъ, Поливановъ и др.).

да и то всякое новое слово будетъ ставить въ тупикъ такого грамотея. Практика нужна, но практика, руководимая грамматикою" *).

Выработка навыковъ есть дѣло продолжительной практики и потому необходимо заставлять дѣтей писать, какъ можно, *чаще* и *больше*, но писать *всегда правильно*. Параллельно съ этими практическими упражненіями должно итти и сознательное усвоеніе орѳографическихъ правилъ, которыя еще болѣе будутъ способствовать закрѣпленію навыковъ.

Виды орѳографическихъ работъ. 1) **Диктовка.** „Въ старыхъ школахъ,—говоритъ Дистервегъ,—занимали учениковъ орѳографіей въ теченіе 7—8 лѣтъ и ученики по большей части все-таки не усвояли ея. Все обученіе шло dictando (посредствомъ диктовокъ): *ученики писали, учитель поправлялъ*... Главная причина, почему при этомъ методѣ рѣдко достигалась цѣль, почему правописаніе становилось мукою для дѣтей и сваливало на учителя Сизифову работу — исправленіе невообразимой массы ошибокъ, число которыхъ не уменьшалось существенно съ теченіемъ времени, — состояла въ недостаткѣ *методическаго хода обученія*. Отсюда тѣ печальныя послѣдствія, которыя доводили многихъ учителей почти до отчаянія, безплодно похищая на поправку ошибокъ лучшую часть ихъ времени... А какъ мало впечатлѣнія производила на дѣтей поправка ошибокъ со стороны учителя! Часто ученики не брали на себя труда даже взглянуть на подчеркнутыя или поправленныя слова".

„Мы полагаемъ—замѣчаетъ по этому поводу Ушинскій—что *этотъ ходъ обученія правописанію* и его результаты въ старыхъ нѣмецкихъ школахъ многимъ напомнятъ, что дѣлается у насъ и въ *школахъ современныхъ*. Диктовка и нынѣ во многихъ школахъ остается излюбленнымъ пріемомъ обученія правописанію, но результаты получаются тѣ же, та же мука для дѣтей и та же безплодная, безконечная „Сизифова работа" для учителя, которая въ концѣ концовъ доводитъ его до того, что онъ вмѣсто того, чтобъ *обучать* дѣтей орѳографіи, начинаетъ *карать* ихъ за ошибки дурными отмѣтками и въ классѣ и на экзаменѣ. „Диктантъ требуетъ поправокъ, а поправка безчисленнаго числа ошибокъ, безъ сомнѣнія, невыносимо тяжела, да къ тому же и *мало приноситъ пользы*, если самый диктантъ и *практическое изученіе орѳографіи не ведутся по системѣ*" **).

Этими взглядами двухъ знаменитыхъ педагоговъ достаточно уже выясняется роль **диктовки,** какъ *средства обученія орѳографіи* ***). Въ томъ примитивномъ видѣ, въ какомъ она прак-

*) Руководство къ препод. по Р. Сл. Ч. II.

**) Руководство къ преподаванію по Родному Слову. Ч. II.

***) См. объ этомъ также замѣтки Разыграева: «О причинахъ неуспѣха обученія правописанію въ нашихъ школахъ».

тикуется и нынѣ въ школахъ, она несомнѣнно приноситъ больше вреда, чѣмъ пользы: она не столько *научаетъ* дѣтей правильному письму, сколько *пріучаетъ* ихъ къ безграмотности, задерживая выработку правильныхъ навыковъ. Умѣнье писать правильно диктовку требуетъ знанія уже *всѣхъ* правилъ орѳографіи, слѣд. этотъ родъ упражненій можетъ быть предложенъ лишь тогда, когда ученики прошли уже болѣе или менѣе законченный курсъ орѳографіи (не ранѣе, какъ по окончаніи *второй* ступени). Въ противномъ случаѣ, при недостаточной подготовкѣ учениковъ, въ ихъ диктовкахъ будетъ множество ошибокъ, а всякое допущеніе ихъ, въ интересахъ обученія и успѣховъ учениковъ, весьма не желательно. Исправленіе учителемъ сдѣланныхъ ошибокъ — мѣра запоздалая и почти безплодная: на исправленныя ошибки ученики обыкновенно обращаютъ вниманія мало, переписываютъ такія (исправленныя) слова неохотно и большею частію съ новыми ошибками и такъ безъ конца.

Слѣд. диктовкой, какъ средствомъ *обученія* орѳографіи, нужно пользоваться весьма осторожно, допуская ее лишь въ тѣхъ случаяхъ, когда у учителя есть полная возможность *предупредить* ошибки.

Средствами предупрежденія ошибокъ служатъ: 1) ясное, отчетливое произношеніе словъ (при которомъ всѣ даже сомнительные звуки превращаются въ явственно слышимые); 2) прямое предварительное указаніе (подсказываніе), какую букву слѣдуетъ писать.

Первый пріемъ т. е. *фонетическая* диктовка можетъ практиковаться на всѣхъ ступеняхъ обученія, начиная съ самой первой ступени обученія грамотѣ (т. наз. *звуковая* диктовка). Второй пріемъ т. е. *предупрежденіе* ошибокъ можетъ быть примѣнено вполнѣ лишь тогда, когда ученики прошли уже извѣстный законченный отдѣлъ правописанія (напр. послѣ изученія правописанія приставокъ, корней и суффиксовъ) и когда слѣд. учителю вполнѣ извѣстно, что знаютъ дѣти и чего еще не знаютъ, въ чемъ они могутъ или не могутъ (по крайней мѣрѣ не *должны бы*) сдѣлать ошибку.

Но такъ какъ и въ предѣлахъ уже пройденнаго для нѣкоторыхъ учениковъ возможны и ошибки и сомнѣнія, то для облегченія учениковъ въ этомъ случаѣ, учитель можетъ заставлять одного изъ учениковъ (по очереди) *писать на доскѣ* то, что диктуется всему классу и пишется всѣми учениками въ ихъ тетрадяхъ. Написанное на классной доскѣ служитъ для остальныхъ учениковъ образчикомъ, къ которому они и обращаются во всѣхъ сомнительныхъ случаяхъ. Въ виду этого, если пишущій на доскѣ допустилъ какую-нибудь ошибку, то она *должна немедленно исправляться* и объясняться учителемъ, а не откладываться до конца всей диктовки или предложенной ученикамъ фразы.

Это писаніе на доскѣ служитъ для учителя между прочимъ и средствомъ ознакомиться съ способностями и успѣхами въ орѳографіи каждаго ученика въ отдѣльности.

Но если диктовка не вполнѣ примѣнима, какъ средство *обученія* орѳографіи, то какъ средство провѣрки орѳографическихъ познаній учениковъ, она можетъ оказывать учителю несомнѣнныя услуги. Но здѣсь необходимо принять „въ уваженіе“ и тѣ весьма неблагопріятныя условія, въ которыя ставятся учащіеся, исполняя *провѣрочную* диктовку: крайне напряженное душевное состояніе (вызываемое необходимостью слѣдить одновременно и за логическимъ соотношеніемъ мыслей, и за правильностью письма, и за каллиграфіей и пр.), естественное волненіе, боязнь за результатъ и наконецъ *спѣшность* работы, при которой ученику некогда задуматься надъ тѣмъ или другимъ вопросомъ и отдать себѣ ясный отчетъ въ немъ. Поэтому диктовка должна производиться по возможности *неторопливо;* слова и фразы должны произноситься ясно, отчетливо и, гдѣ нужно, повторяться по нѣсколько разъ, чтобы устранить всякіе пропуски, искаженія словъ и пр. Но и при этихъ условіяхъ, по окончаніи диктовки, учитель все-таки долженъ дать ученикамъ время для просмотра, предоставивъ имъ свободу подумать надъ тѣмъ или другимъ вопросомъ, который возбуждалъ ихъ сомнѣніе при писаніи диктовки.

При этомъ необходимо замѣтить, что весьма неразумно поступаютъ тѣ учителя, которые, диктуя статью, стараются монотоннымъ произношеніемъ, а иногда и намѣренно неправильной интонаціей и остановками запутать ея смыслъ, предоставляя самимъ ученикамъ догадываться о немъ и, сообразно своему пониманію, разставлять знаки препинанія; а, при исправленіи ученическихъ работъ, берутъ за шаблонъ печатный текстъ и, слѣдя по книгѣ, исправляютъ знаки препинанія въ работахъ учениковъ, принимая всякое несогласіе ихъ съ печатнымъ текстомъ за ошибку, и такимъ путемъ оцѣниваютъ ихъ. Разстановка знаковъ препинанія въ нѣкоторыхъ случаяхъ (напр. въ художественно-описательной прозѣ Тургенева, Григоровича, Гончарова, Толстого и пр.) на столько условна, что въ ней иногда не можетъ разобраться и самъ авторъ. Грамматика болѣе или менѣе опредѣленныя правила устанавливаетъ лишь для отдѣленія знаками *частей* предложенія и придаточныхъ предложеній, что же касается равносильныхъ, вводныхъ, вносныхъ, восклицательныхъ, вопросительныхъ предложеній, то тутъ вопросъ гораздо больше разрѣшается интонаціей, способомъ произношенія, остановками голоса, чѣмъ логическими и грамматическими соображеніями. Вотъ почему и при диктовкѣ фразировка должна быть совершенно естественна по интонаціи, сообразно съ смысломъ рѣчи и знаками препинанія.

2) **Списываніе.** Другой формой орѳографическихъ упражненій, чаще всего практикуемой въ школахъ, служитъ списываніе печатнаго текста: при обученіи грамотѣ оно начинается списываніемъ отдѣльныхъ словъ и затѣмъ переходитъ въ списываніе цѣлыхъ статей, стихотвореній и пр. Это одно изъ легчайшихъ упражненій и для выработки механическихъ навыковъ довольно полезно. Весьма существенный недостатокъ его заключается въ томъ, что оно представляетъ работу, чисто механическую, не вызывающую къ дѣятельности соображеніе ученика, слѣд. работу мало интересную и мало полезную для умственнаго развитія его. Списывая съ книги, дѣти не только не слѣдятъ за содержаніемъ статьи, но даже и отдѣльныя слова часто копируютъ совершенно машинально, буква за буквой, слогъ за слогомъ; а при такомъ исполненіи, упражненіе это не достигнетъ той цѣли, для которой оно предназначается (запоминаніе правописанія извѣстныхъ *словъ*), потому что ученикъ слабо отдаетъ себѣ отчетъ даже въ томъ, какое слово онъ пишетъ въ данный моментъ, слѣд. въ его сознаніи орѳографія не сливается нераздѣльно съ *словомъ*.

Устранить это до нѣкоторой степени возможно назначеніемъ для переписыванія статей, уже читанныхъ, разработанныхъ и даже ученныхъ наизусть. А чтобъ придать нѣкоторый интересъ такого рода упражненіямъ, полезно рекомендовать дѣтямъ записывать въ свои тетради дома тѣ стихотворенія, которыя почему либо имъ больше всего нравятся (подобнаго рода стихотворенія и взрослые съ удовольствіемъ записываютъ для себя, слѣд. и дѣти съ интересомъ могутъ дѣлать то же самое). Такія стихотворенія могутъ быть взяты, какъ изъ числа выученныхъ въ классѣ, такъ и читанныхъ самими учениками (по ихъ выбору).

Чтобъ внести нѣкоторую сознательность и развивающій элементъ въ переписываніе, иногда связываютъ съ нимъ какую нибудь *задачу*, которая требовала бы отъ ученика нѣкотораго соображенія. Но большая часть такого рода задачъ не вполнѣ отвѣчаютъ цѣли. Однѣ изъ этихъ задачъ носятъ характеръ не менѣе механическій, чѣмъ и всякое списываніе вообще (напр. выписываніе изъ статьи словъ, въ которыхъ встрѣчается буква *ѣ* и *ь*, вставка въ предложенія частицы *ли* или *не* и т. п.). Другія же задачи превращаютъ собственно списываніе въ своего рода самостоятельныя письменныя работы. Бунаковъ напр. говоритъ: „Списываніе можно осмыслить двумя способами: 1) перепискою письменныхъ работъ въ исправленномъ видѣ; 2) списываніемъ, соединеннымъ съ умственной работой. Послѣднее состоитъ въ томъ, что дѣти, списывая слова, измѣняютъ ихъ форму: изъ единственнаго числа дѣлаютъ множественное, изъ обыкновеннаго имени—уменьшительное и ласкательное; списывая названія, подводятъ ихъ подъ родовыя понятія (орелъ—птица,

лиса—звѣрь); дописываютъ не оконченныя фразы (глазами мы видимъ предметы, а ушами....)" *). Но такого рода работы не могутъ быть названы собственно *списываніемъ*, потому что онѣ представляютъ довольно широкій просторъ самостоятельной дѣятельности учениковъ, а слѣд. допускаютъ возможность множества всякаго рода ошибокъ (и въ содержаніи и въ орѳографіи), отсюда переписываніе этихъ работъ въ *исправленномъ видѣ* составляетъ (по Бунакову) особый видъ „осмысленнаго списыванія". Но если цѣль списыванія—выработка навыковъ, то работы эти своей цѣли не достигаютъ, потому что допускаемыя дѣтьми ошибки мѣшаютъ выработкѣ правильныхъ навыковъ у нихъ.

Болѣе цѣлесообразными являются задачи, состоящія въ *пропускѣ* одной или нѣсколькихъ *буквъ въ словѣ*, которыя ученикъ, переписывая, долженъ самъ возстановить. Такого рода задачи встрѣчаются уже въ нѣкоторыхъ даже букваряхъ, въ подписяхъ подъ картинками **). Прежде, чѣмъ написать такое слово, ученикъ долженъ: 1) *вдуматься* въ значеніе его, отгадать смыслъ его; 2) *вслушаться* въ звуковой составъ его,—слѣд. долженъ пройти довольно сложный процессъ умственной работы, но работы въ то же время для него вполнѣ посильной.

Но такого рода задачи не могутъ быть пріурочены къ любой статьѣ; матеріалъ для нихъ долженъ быть данъ въ учебныхъ руководствахъ въ готовомъ видѣ (см. ниже: „Орѳографическія задачи").

3) **Писаніе, безъ помощи книги, выученнаго наизусть** является также упражненіемъ, весьма распространеннымъ въ нашихъ школахъ. „Совершенно необходимо, говоритъ Ушинскій,—чтобы какъ отрывокъ изъ сказки Пушкина (О рыбакѣ и рыбкѣ), приведенный нами въ первой половинѣ грамматики, такъ и всѣ 15 разобранныхъ стихотвореній были выучены дѣтьми наизусть и при томъ такъ, чтобы дѣти могли не только произносить, но *и писать ихъ безъ всякой ошибки, оправдывая* всѣ знаки препинанія и орѳографію тѣхъ словъ, въ которыхъ она не опредѣляется однимъ выговоромъ".—„При письмѣ наизусть,—говоритъ въ другомъ мѣстѣ тотъ же авторъ, — книжки должны быть отобраны у учениковъ, а потомъ вновь раздаются имъ для того, чтобы они по печатному тексту *поправили сдѣланныя ими* ошибки". ***).

Изъ сопоставленія этихъ словъ нашего выдающагося педагога можно уже достаточно видѣть, на сколько упражненія такого рода и непосильны для дѣтей и не педагогичны. Если

*) Н. Бунаковъ Родной языкъ.
**) Напр. въ букварѣ Вахтерова.
***) Руководство къ пр. по Р. Сл. Ч. II.

ученикъ способенъ отдать себѣ отчетъ въ правописаніи словъ, то ему *учить* орѳографію статьи не за чѣмъ; если же онъ неспособенъ „оправдать“ ее, то *выучить* статью такъ, чтобы *писать ее безъ ошибки*, дѣло совершенно невозможное. Можно выучить *слова* статьи, потому что они тѣсно слиты съ тѣми *мыслями*, которыя въ нихъ выражены; но какъ можно выучить груду буквъ, составляющихъ собою *правописаніе*, если съ этими буквами у ученика не связывается ровно никакой *мысли*, никакихъ сознательныхъ правилъ, по которымъ ученикъ могъ бы отдавать себѣ отчетъ въ той или иной орѳографіи слова. Трудъ этотъ былъ бы совершенно механическій и потому онъ почти не мыслимъ.

Слѣд. ошибки здѣсь неизбѣжны. А потому такого рода упражненія обязательно сопровождаются *исправленіемъ ошибокъ* и затѣмъ снова переписываніемъ той же работы *въ исправленномъ видѣ*, а это послѣднее уже равносильно *простому списыванію съ книги;* слѣд. писаніе наизусть само по себѣ остается лишь *упражненіемъ въ безграмотности*. Далѣе, исправленіе ошибокъ путемъ сличенія рукописи съ книгой (будетъ ли оно производиться самимъ писавшимъ или товарищемъ—ученикомъ) трудъ не менѣе механическій и непосильный для ребенка. Исправлять ошибки можетъ тотъ, кто уже владѣетъ орѳографіей; но если ученикъ машинально будетъ производить это сличеніе буква за буквой, то такая работа обратится для него въ невыносимую пытку, а потому и самая работа эта будетъ сдѣлана ученикомъ *только для виду* и, очевидно, безъ всякой пользы и результата.

Писаніе наизусть по существу есть то же что писаніе подъ диктовку. Если ученикъ владѣетъ орѳографіей, то онъ напишетъ стихотвореніе или басню правильно и подъ диктовку; если же навыковъ и знаній орѳографическихъ у него нѣтъ, то онъ и въ выученномъ наизусть стихотвореніи надѣлаетъ множество ошибокъ, а какая же для него польза отъ этихъ ошибокъ?

Слѣд. писаніе наизусть нужно признать въ принципѣ упражненіемъ нецѣлесообразнымъ, не достигающимъ своей цѣли.

Но если даже наши выдающіеся педагоги практиковали это упражненіе, то только потому, что у школы *не было другихъ средствъ* упражнять ученика въ орѳографіи, кромѣ диктовокъ, списыванія и писанія наизусть.

Орѳографическія задачи. Болѣе цѣлесообразными практическими упражненіями, для усвоенія орѳографіи, служатъ, такъ называемыя, орѳографическія задачи. Полезность этого рода упражненій признана была еще въ старыхъ школахъ. Такъ уже въ грамматикѣ Греча мы находимъ множество всевозможнаго рода „задачъ“, этимологическихъ, синтаксическихъ, орѳографическихъ и др. Однѣ изъ этихъ задачъ учили ученика правильному употребленію формъ языка (склоненій, спряженій и пр.), другія

правильному согласованію словъ въ предложеніяхъ, третьи—правильному произношенію, четвертыя—правописанію. Но, очевидно, изъ всѣхъ этихъ задачъ имѣли хоть какое-нибудь практическое значеніе только задачи орѳографическія; остальныя всѣ представляли только излишній, безполезный балластъ въ учебникѣ. Всѣ формы языка ученикъ, поступающій въ школу, знаетъ уже изъ практики; точно также знаетъ онъ и формы согласованія; правильному произношенію также учитъ только живая практика, тѣмъ болѣе, что произношеніе ни на какихъ грамматическихъ правилахъ не основывается, а наоборотъ стоитъ съ ними въ полномъ противорѣчіи. Но языкъ *письменный* ученику, приступающему къ его изученію, совершенно неизвѣстенъ; слѣд. знакомить его съ формами письменнаго языка, учить его правильному употребленію этихъ формъ необходимо, а для этой именно цѣли „задачи" могутъ быть весьма полезны.

Но старая школа предлагала ученику эти задачи въ такой формѣ, которая совершенно не согласуется съ требованіями современной намъ дидактики и ея основными положеніями относительно обученія орѳографіи. Излюбленной формой такого рода задачъ было намѣренное *искаженіе правописанія въ печатномъ текстѣ*, которое ученикъ, переписывая задачу, и долженъ былъ исправлять*). Старая школа въ этомъ случаѣ руководствовалась принципомъ: docens docemus (уча учимся)—и не безъ основанія. Исправленіе ошибокъ, несомнѣнно, хорошая школа для учителя, но *только для учителя* или вообще для того, кто прошелъ уже полный курсъ орѳографіи, а никакъ не для ученика, только еще обучающагося правописанію. Ученику, не имѣющему еще ни прочныхъ навыковъ, ни основательныхъ орѳографическихъ знаній, оно можетъ принести больше вреда, чѣмъ пользы, потому что пріучаетъ его глазъ къ ошибкамъ и парализуетъ въ немъ выработку правильныхъ навыковъ.

Взглядъ педагоговъ на такого рода упражненія всего лучше выясняется изъ слѣдующихъ словъ Ушинскаго по этому вопросу:

„Такъ называемая, какографія, т. е. поправка нарочито съ ошибками написаннаго учителемъ, теперь вездѣ почти оставлена, но это напрасно. Какографія, употребляемая во-время и съ умѣньемъ, какъ замѣтилъ еще Дистервегъ, занятіе весьма полезное; но ее должно употреблять, какъ повѣрку и закрѣпленіе орѳографическихъ знаній, уже пріобрѣтенныхъ ученикомъ. Это отличный экзаменъ по орѳографіи и повтореніе ея правилъ, но никакъ не новый урокъ. Если же какографію употреблять, несвоевременно и часто, то она можетъ принести только вредъ,

*) Помимо такихъ задачъ въ учебникѣ, Гречъ издавалъ еще особые *корректурные листы* съ такимъ орѳографически искаженнымъ текстомъ, подражая нѣмецкимъ изданіямъ подобнаго рода.

ибо неправильно написанное слово затверживается въ памяти зрѣнія и потомъ, припоминая это слово съ ошибками, ученикъ уже не знаетъ, правильно ли оно написано или нѣтъ, и пишетъ, какъ оно затвердилось въ памяти зрѣнія, т. е. неправильно".

Въ виду именно послѣдняго рода соображеній, современные педагоги предпочли упражненіе это (какографію) „оставить" совершенно.

Въ многочисленныхъ учебникахъ грамматики, появившихся послѣ грамматикъ Востокова и Греча (Буслаева, Перевлѣсскаго, Поливанова, Говорова, Богородицкаго, Антонова и мн. др.), эта практическая сторона обученія орѳографіи отступила на второй планъ и почти игнорировалась: по общему мнѣнію, орѳографія должна усвояться въ низшихъ классахъ „навыкомъ", а грамматика должна лишь попутно „осмысливать" въ сознаніи учащихся правила правописанія. Поэтому въ низшихъ классахъ и практиковались исключительно: списываніе съ книгъ и прописей (на урокахъ чистописанія), „зрительный диктантъ", писаніе наизусть выученнаго, а въ связи съ изученіемъ грамматическихъ правилъ— диктовка. Но неудовлетворительность результатовъ, при такой постановкѣ дѣла, заставила въ послѣднее время педагоговъ вновь обратиться къ практическимъ „задачамъ", которыя въ разнообразныхъ видахъ стали вводиться то въ учебники грамматики, то въ особые орѳографическіе „задачники" *).

Конечно, новая школа не могла допустить этихъ задачъ въ томъ видѣ, въ какомъ онѣ практиковались въ старыхъ нашихъ школахъ и въ грамматикѣ Греча. Въ новыхъ „задачникахъ" сдѣлано повидимому незначительное, но тѣмъ не менѣе весьма существенное измѣненіе, состоящее въ томъ, что, вмѣсто орѳографическаго искаженія печатнаго текста, *введены въ задачи пропуски буквъ, тѣхъ именно, въ которыхъ заключено данное орѳографическое правило.* Работа ученика въ этомъ случаѣ и заключается въ томъ, чтобы, *переписывая задачу, правильно возстановить пропущенныя буквы.* Напр. если ученикъ изучаетъ правописаніе корней съ буквами *ъ* и *е*, то ему предлагается задача съ такого рода печатнымъ начертаніемъ:

> Никто не в—даетъ, какъ б—дный об—даетъ. На разсв—тѣ пов—ялъ св—жій в—терокъ. Сквозь обл—денѣлый б—лый сн—гъ торчатъ сухіе ст—бельки хм—ля. Дикари м—тко м—чутъ стр—лы въ нам—ченные предм—ты и т. п.

(Вопросъ, конечно, ставится въ задачѣ ясно и опредѣленно: *Вставить, гдѣ слѣдуетъ, буквы* **ѣ** *и* **е**).

---

*) Ушинскаго (статьи безъ знаковъ перепинанія), Кирпичникова (синтаксисъ), Красногорскаго, Пуцыковича, Некрасова, Стрѣлкова, Разыграева, Климентова и др.

Такое изображеніе задачи не рѣжетъ глазъ ошибками, слѣд. не вредитъ закрѣпленію правильныхъ навыковъ и въ то же время требуетъ отъ ученика напряженія всей силы его соображенія и пониманія.

Подобныя же задачи могутъ быть предлагаемы и на правила правописанія приставокъ, суффиксовъ, флексій, правила согласованія словъ и пр.

Преимущества орѳографическихъ задачъ. Орѳографическими задачами достигаются тѣ же цѣли, что и всѣми другими видами орѳографическихъ упражненій (списываніемъ, диктовками и пр.), и въ то же время устраняются всѣ дидактическіе недостатки послѣднихъ.

1) Орѳографическія задачи вполнѣ замѣняютъ *списываніе*, потому что даютъ богатый матеріалъ правильнаго текста для переписыванія, но вмѣстѣ съ тѣмъ *осмысливаютъ* его, потому что требуютъ отъ ученика, *списывающаго* задачу, и сознательнаго рѣшенія того или другого орѳографическаго вопроса.

2) Въ орѳографическихъ задачахъ совершенно почти устранена возможность ошибокъ со стороны ученика, потому что ему дается *правильный* текстъ для списыванія; орѳографическіе же вопросы ставятся въ нихъ каждый разъ на столько ясно, опредѣленно, что только совершенно неспособный къ соображенію, лѣнивый, небрежный ученикъ можетъ сдѣлать ошибку въ своемъ отвѣтѣ. Но и это возможно устранить: съ такимъ ученикомъ учитель можетъ предварительно *прочесть* задачу и *устно* рѣшить съ нимъ всѣ вопросы ея, а затѣмъ заставить уже переписать ее.

3) Орѳографическія задачи вполнѣ замѣняютъ собою *диктантъ* и въ то же время устраняютъ всѣ его дидактическія неудобства. Самый несложный диктантъ, въ видѣ даже отдѣльныхъ примѣровъ, предложенныхъ на *одно* какое-нибудь правило, заключаетъ въ себѣ въ то же время если не *всѣ*, то по крайней мѣрѣ очень *многія* правила; слѣд. соблюдая въ диктантѣ одно (данное) правило, ученикъ можетъ нарушать въ немъ другія: правильно изображая напр. флексіи, онъ въ корняхъ, приставкахъ, суффиксахъ можетъ сдѣлать множество ошибокъ (если не изучалъ этого отдѣла); тогда какъ орѳографическая задача всегда заключаетъ въ себѣ лишь *одно* какое-нибудь правило, слѣд. каждый разъ даетъ ученику лишь по *одной трудности*. Поэтому диктовки обыкновенно *весьма затрудняютъ* дѣтей и *разсѣиваютъ* ихъ вниманіе, не позволяя достаточно сосредоточиться на данномъ правилѣ; орѳографическая же задача *всецѣло* направляетъ вниманіе ученика на *одно* правило и тѣмъ самымъ необычайно *облегчаетъ* ему выполненіе работы.

4) Для выполненія диктанта всегда требуется участіе другого лица (учителя); орѳографическія же задачи даютъ возможность

самостоятельно, безъ помощи учителя, практически усвоять орѳографію и не механическимъ лишь навыкомъ, а вполнѣ сознательно. Такимъ образомъ, съ помощью примѣненія орѳографическихъ задачъ, легко достигается то, чего невозможно достигнуть путемъ списыванія и диктанта, т. е. возможность *самодѣятельности, самообученія* для ученика.

5) Орѳографическія задачи даютъ учителю полную возможность, при обученіи орѳографіи, предохранять учениковъ отъ ошибокъ въ ихъ письменныхъ работахъ, а это важнѣйшее условіе успѣшности обученія, поэтому на этого рода упражненіяхъ усвоеніе правописанія достигается *быстро* и *легко*, тогда какъ на диктовкахъ ученикъ не научается ему и въ десять лѣтъ (въ средней школѣ).

6) Орѳографическія задачи избавляютъ и учителя отъ „Сизифовой работы“ (по выраженію Дистервега) исправленія многочисленныхъ ошибокъ въ работахъ учениковъ, такъ какъ провѣрка и исправленіе работъ могутъ быть сдѣланы въ классѣ быстро, безъ излишней потери времени, путемъ вопросовъ, обращенныхъ къ ученикамъ относительно правописанія того или другого слова съ пропущенной въ немъ буквой.

7) Орѳографическія задачи даютъ ученику богатый матеріалъ для самостоятельныхъ *домашнихъ* упражненій въ орѳографіи, тогда какъ диктовки могутъ производиться учителемъ только въ классѣ, при томъ изрѣдка и въ объемѣ весьма ограниченномъ, а этого весьма недостаточно, для пріобрѣтенія навыковъ въ орѳографіи, такъ какъ послѣднее требуетъ обильныхъ и возможно частыхъ упражненій. Слѣд. орѳографическія задачи имѣютъ преимущество предъ диктантами не только въ качественномъ, но и въ *количественномъ* отношеніи.

Поэтому изъ всѣхъ видовъ орѳографическихъ упражненій, орѳографическія задачи, несомнѣнно, являются наиболѣе практичными и цѣлесообразными.

Стилистическія письменныя работы.

Главнѣйшія условія письменнаго изложенія мыслей. Всякое напечатанное или написанное сочиненіе должно удовлетворять слѣдующимъ важнѣйшимъ требованіямъ:

1) Сочиненіе съ внѣшней, технической стороны должно быть исполнено *орѳографически* безукоризненно правильно, безошибочно. Не только безграмотность, но и всякія случайныя опечатки въ книгѣ всегда рѣзко бросаются въ глаза читателю и тѣмъ невольно отвлекаютъ его вниманіе отъ содержанія читаемаго, а вслѣдствіе этого неизбѣжно разрушается и цѣльность впечатлѣнія, получаемаго читателемъ отъ содержанія читаемаго. Самое геніальное произведеніе не оставитъ въ насъ никакого впечатлѣнія, если мысли наши на каждомъ шагу будутъ отвлекаться орѳографическими ошибками и вообще разнообразными внѣшними, техническими недостатками письма. Многочисленныя же ошибки вызываютъ въ читателѣ родъ какого то физіологически-нервнаго раздраженія, при которомъ самое чтеніе становится (для образованнаго читателя) процессомъ, физіологически почти невозможнымъ. (Отсюда понятно, почему и учителю трудно сохранить спокойствіе духа, при чтеніи безграмотныхъ ученическихъ работъ). Кромѣ того, грамотность есть первый показатель степени образованія пишущаго и потому безграмотное письмо съ перваго же момента чтенія подрываетъ довѣріе читателя къ автору, а при такомъ настроеніи читателя, результатъ чтенія можетъ получиться для автора совсѣмъ неблагопріятный и нежелательный.—Если музыкантъ-артистъ исполняетъ какую нибудь пьесу предъ слушателями, то онъ долженъ исполнить ее съ технической стороны *безукоризненно правильно, безошибочно:* всякія ошибки, какофонія только искажаютъ пьесу и разрушаютъ получаемое отъ нея впечатлѣніе. Также точно и пишущій, если желаетъ, чтобы его сочиненіе произвело на читателя надлежащее впечатлѣніе, долженъ исполнить свое сочиненіе съ технической (орѳографической и даже каллиграфической) стороны безукоризненно: какографія въ письмѣ то же, что и какофонія въ музыкѣ.

Въ отношеніи синтаксической орѳографіи, въ сочиненіи должно быть строго правильно опредѣлено взаимное соотношеніе предложеній (мыслей) посредствомъ соотвѣтственныхъ *знаковъ препинанія*. Правильная постановка знаковъ и обусловливаетъ и облегчаетъ правильное пониманіе написаннаго.

2) Языкъ или *стиль* сочиненія долженъ удовлетворять извѣст-

нымъ требованіямъ *литературности* изложенія: онъ не долженъ заключать въ себѣ выраженій грубыхъ, уличныхъ, площадныхъ, оскорбляющихъ вкусъ и чувство приличія и потому не принятыхъ въ *литературномъ* языкѣ.— Но въ то же время стиль не долженъ отличаться искусственной вычурностью, напыщенностью, риторизмомъ. Важнѣйшія достоинства стиля—это прежде всего его совершенная *естественность*, безыскусственность, благородная *простота*. Яркіе образы, картины, выраженія бываютъ естественны только тогда, когда они сами собою выливаются изъ души, какъ плодъ высокаго вдохновенія, сильнаго, страстнаго чувства (каковъ напр. стиль Шекспира); но когда они искусственно вымучены изъ души, холодны, напыщены (какъ у ложноклассиковъ), то они только портятъ, ослабляютъ впечатлѣніе. Да и рѣчь такая употребляется лишь тогда, когда авторъ (поэтъ, ораторъ) самъ взволнованъ сильнымъ чувствомъ, страстью, душевнымъ порывомъ и то же состояніе желаетъ передать и читателю или слушателю. Обыкновенное же, спокойное теченіе мыслей и отливается въ формы рѣчи, болѣе *простыя, естественныя, обыденныя*.

Простота, естественность языка въ значительной степени обусловливаетъ собою другую важнѣйшую сторону изложенія—*ясность* выраженія, а слѣд. и относительную *легкость* пониманія написаннаго. Если мы при чтеніи встрѣчаемъ на каждомъ шагу мысли темныя, неопредѣленныя, невразумительныя, то и интересъ къ чтенію такого сочиненія у насъ быстро теряется, такъ какъ чтеніе превращается на половину въ процессъ механическій, не дающій ничего существеннаго для нашего мышленія. Точно также усиленное и продолжительное каждый разъ напряженіе нашего мышленія, для пониманія читаемаго, помимо того, что крайне замедляетъ процессъ чтенія, въ то же время и ослабляетъ энергію нашего мышленія и интересъ къ чтенію. Слѣд. *ясность* изложенія есть одно изъ главнѣйшихъ условій поддержанія въ читателѣ и *интереса* къ тому, о чемъ пишетъ авторъ.

3) Наконецъ изложеніе должно удовлетворять требованіямъ *логической* связи, послѣдовательности и стройной группировки мыслей. Этимъ обезпечивается ясность *общаго* представленія у читателя о содержаніи прочитаннаго.

Этимъ же *орѳографическимъ*, *стилистическимъ* и *логическимъ* требованіямъ должны по возможности удовлетворять и письменныя работы учениковъ.

Отсюда самъ собою уже опредѣляется постепенный ходъ, порядокъ письменныхъ упражненій учениковъ. Очевидно, для того, чтобы учащіеся могли удовлетворительно выполнять эти требованія, они должны предварительно получить достаточную подготовку къ этому: 1) они должны научиться писать орѳографически правильно; 2) должны пріобрѣсти нѣкоторый навыкъ

къ устному *литературному* изложенію т. е. должны отвыкнуть отъ употребленія въ своей рѣчи неправильныхъ оборотовъ, словъ и выраженій дѣтскихъ, вульгарныхъ, не литературныхъ.

Слѣд. прежде, чѣмъ приступить къ обученію учениковъ правильному письменному изложенію мыслей, учитель долженъ:

1) пройти съ ними курсъ *орѳографіи* и научить ихъ правильно писать;

2) ознакомить ихъ съ грамматикой родного языка и законами правильнаго *построенія* предложеній, а также и взаимнаго ихъ *сочетанія;*

3) на чтеніи, разборѣ, заучиваніи и пересказѣ образцовыхъ произведеній писателей ознакомить ихъ съ литературной рѣчью и научить ихъ пользоваться формами этой рѣчи въ *устномъ* изложеніи своихъ мыслей: до тѣхъ поръ, пока устная рѣчь учениковъ хоть сколько нибудь правильно не обработана, нельзя ожидать отъ нихъ и правильнаго *письменнаго* изложенія.

Слѣд. *первоначальными* письменными работами должны быть работы исключительно *орѳографическія;* а параллельно съ ними должны итти упражненія въ *устномъ* изложеніи и ознакомленіе съ *грамматикой.*

Порядокъ упражненій въ письменномъ изложеніи. Такъ какъ искусство правильнаго изложенія мыслей состоитъ прежде всего въ *грамматически* правильномъ *построеніи предложеній* (по законамъ согласованія и подчиненія словъ) и правильномъ *сочетаніи* ихъ другъ съ другомъ (придаточныхъ съ главными и пр.), то слѣд. и первыя упражненія въ письменномъ изложеніи должны быть связаны съ *изученіемъ грамматики.* Такимъ упражненіемъ служитъ здѣсь *составленіе* (или подысканіе) *примѣровъ,* примѣнительно къ сообщаемымъ свѣдѣніямъ изъ грамматики. Такіе примѣры могутъ быть пріурочены и къ этимологіи и къ синтаксису. Составленіе *простыхъ* предложеній можетъ быть связано съ изученіемъ *правописанія флексій* (въ этимологіи) падежей, лицъ, чиселъ, наклоненій. Къ изученію же *мѣстоименій, нарѣчій, союзовъ* можетъ быть пріурочено упражненіе въ составленіи *сложныхъ* предложеній. Такъ напр.:

а) при изученіи *мѣстоименій относительныхъ,* ученики составляютъ примѣры, состоящіе изъ двухъ—трехъ предложеній, соединенныхъ мѣстоименіями: *кто, что, который, какой, чей;*

б) при изученіи *нарѣчій,* составляются примѣры сложныхъ предложеній, соединенныхъ нарѣчіями: *тамъ-гдѣ, туда-куда, когда-тогда;*

в) изученіе *союзовъ* даетъ богатый матеріалъ для составленія сложныхъ предложеній самыхъ разнообразныхъ видовъ: *времени, причины, цѣли, соединительныхъ, противительныхъ, условныхъ, уступительныхъ* и пр.;

г) при изученіи *причастій* и *дѣепричастій*, ученики могутъ подбирать изъ книги или сами составлять примѣры сложныхъ предложеній, соединенныхъ причастіями и дѣепричастіями (до изученія этихъ видовъ предложеній въ синтаксисѣ).

Но въ особенности изученіе *синтаксиса* даетъ обильный матеріалъ для подобнаго рода упражненій.

При этомъ необходимо замѣтить, что составленіе *хорошихъ* по содержанію примѣровъ дѣло весьма трудное, почему даже составители учебниковъ грамматики предпочитаютъ брать примѣры изъ литературныхъ образцовъ. Тѣмъ болѣе такой пріемъ позволителенъ дѣтямъ: подборъ примѣровъ изъ пословицъ, статей, басенъ, стихотвореній не только долженъ быть имъ позволенъ, но даже *рекомендованъ* предпочтительно предъ составленіемъ самостоятельныхъ примѣровъ. Здѣсь важно лишь, чтобы ученикъ отдавалъ себѣ совершенно ясный *отчетъ* въ конструкціи фразы и подбиралъ примѣры совершенно *правильно*. Подыскивая примѣры, ученикъ будетъ *вдумываться* въ технику построенія рѣчи и логическое соотношеніе предложеній и такимъ образомъ уяснять себѣ законы правильнаго сочетанія предложеній. Эти формы и будутъ для него нормами, образцами, по которымъ онъ будетъ строить свою рѣчь въ своихъ сочиненіяхъ.

Конечно, можно предлагать дѣтямъ составлять и свои примѣры, если учитель увѣренъ, что дѣти могутъ выполнить работу удовлетворительно, безъ особыхъ затрудненій въ изысканіи *матеріала* для примѣровъ. Но, въ виду трудности этой работы, гораздо лучше упражненія этого рода пріурочивать къ письменнымъ работамъ учениковъ: описаніямъ, переложеніямъ, разсказамъ и пр., гдѣ, конечно, будутъ встрѣчаться разнообразные типы сложныхъ предложеній, которыя и могутъ подвергаться разбору, для указанія тѣхъ или иныхъ видовъ предложеній.

Въ связи съ грамматическимъ изученіемъ предложеній могутъ быть назначаемы ученикамъ и несложнаго характера сочиненія *описательнаго*, *повѣствовательнаго* и *дидактическаго* содержанія.

1) Простѣйшимъ видомъ сочиненій, наиболѣе доступнымъ для начинающихъ, нужно, несомнѣнно, признать описаніе. Описательныя сочиненія (и научныя и художественныя) большею частію отличаются необычайной простотой *конструкціи*, построенія рѣчи: въ нихъ всегда преобладаютъ *простыя*, самостоятельныя предложенія, рѣдко даже развитыя придаточными полными или сокращенными предложеніями (напр. Осень и зима, Наступленіе весны, Пушкина), а это обычная форма дѣтской рѣчи, наиболѣе доступная для нихъ.

По *содержанію* описаніе можетъ представлять для дѣтей трудности въ томъ отношеніи, что требуетъ нѣкотораго изобрѣтенія матеріала. Но это затрудненіе учитель можетъ всегда устранить, проработавши предварительно съ учениками данную тему въ классѣ, и тѣмъ облегчить имъ ея выполненіе (см. ниже).

Поэтому *описательнаго* характера сочиненія могутъ быть поставлены въ связь съ изученіемъ даже *простѣйшихъ* видовъ *предложеній* въ грамматикѣ.

2) Повѣствованіе или разсказъ со стороны содержанія не представляетъ обыкновенно для учениковъ никакихъ трудностей: содержаніе дается имъ въ готовомъ видѣ, слѣд. здѣсь работы мысли, въ смыслѣ изобрѣтенія матеріала, не требуется никакой; планъ, порядокъ изложенія, логическая связь фактовъ здѣсь опредѣляются самымъ ходомъ событій. Поэтому со стороны *содержанія* разсказъ можно признать легчайшимъ видомъ письменныхъ работъ.

Но по *изложенію*, по *конструкціи* рѣчи, разсказъ является формой весьма сложной, такъ какъ въ немъ обыкновенно смѣшиваются самые разнообразные виды сложныхъ предложеній: придаточныя, равносильныя, вносныя, вводныя, вопросительныя, восклицательныя предложенія (напр. любая басня Крылова), а для умѣлаго, правильнаго построенія такой рѣчи требуется уже большая опытность.

Изложить разсказъ въ формахъ *простыхъ* предложеній (какъ описаніе) нельзя: такая рѣчь была бы крайне *не естественна* и фальшива. Поэтому заставлять дѣтей передавать разсказъ (при помощи вопросовъ учителя или безъ нихъ) *простыми предложеніями* (какъ то часто практикуется въ школахъ) значитъ пріучать ихъ къ стилю искусственному и крайне нескладному, отъ котораго ихъ потомъ трудно бываетъ отучить.

Слѣд. къ сочиненіямъ *повѣствовательнаго* характера учитель можетъ перейти лишь тогда, когда ученики хоть въ общихъ чертахъ (при составленіи примѣровъ) ознакомятся съ различными видами сложныхъ предложеній и научатся болѣе или менѣе правильно пользоваться ими въ *устномъ* изложеніи разсказовъ.

3) Дидактическаго характера сочиненія являются наиболѣе трудными и сложными и *по содержанію* и по *формѣ изложенія:* тѣмъ не менѣе это не исключаетъ возможности примѣненія этихъ формъ сочиненій и въ самыхъ элементарныхъ классахъ, не выходя изъ круга понятій и мыслей, доступныхъ дѣтямъ.

Главнѣйшія дидактическія положенія относительно письменныхъ работъ.

1) Письменныя работы, назначаемыя ученикамъ, съ цѣлью выработки у нихъ навыка къ правильному изложенію мыслей, не должны быть лишь простымъ *упражненіемъ въ стилѣ*, но въ то же время должны служить и средствомъ *умственнаго развитія* ученика, уясненія ему извѣстныхъ идей, знаній, расширенія его образованія. Выполненіе письменной работы требуетъ отъ ученика (особенно старшихъ классовъ) значительной затраты времени и труда, поэтому необходимо, чтобы работа эта возна-

граждалась для ученика и соотвѣтственнымъ болѣе или менѣе цѣннымъ результатомъ, пріобрѣтеніемъ.

2) Темы по возможности должны отличаться *реальнымъ* содержаніемъ, дающимъ ученику цѣнныя, положительныя знанія. Темы отвлеченныя, формальныя, не имѣющія опредѣленнаго содержанія, а дающія лишь безграничный просторъ для пустоцвѣтной риторики (такъ называемыя *хріи*), не должны имѣть мѣста въ школахъ *). Въ сочиненіяхъ нужно пріучать ученика не къ болтливости, а къ ясному, точному, положительному мышленію, опирающемуся на реальныя знанія, идеи, факты.—Стиль и форма изложенія всегда находятся въ зависимости отъ *содержанія*, а потому необходимо учить ученика строго согласовать слово съ мыслью и слово подчинять мысли, а не мысль приносить въ жертву красивой, но пустой риторикѣ.

3) Темы должны быть *содержательны* т. е. должны заключать въ себѣ достаточно вполнѣ опредѣленнаго *матеріала* для *содержанія* сочиненія, чтобы ученику приходилось не столько изобрѣтать матеріалъ, сколько обдумывать планъ изложенія, послѣдовательность и логическую связь фактовъ и стилистическую сторону сочиненія. Темы, которыя не заключаютъ въ себѣ опредѣленнаго содержанія и потому вынуждаютъ ученика искусственно *придумывать* отвѣтъ, состоящій изъ безцвѣтныхъ, пустыхъ фразъ, вымученныхъ изъ головы съ необычайнымъ напряженіемъ, не могутъ возбуждать въ ученикѣ интереса къ себѣ, наоборотъ даже могутъ поселитъ въ немъ отвращеніе къ исполненію письменныхъ работъ.

4) Каждая тема, назначаемая ученикамъ, должна быть предварительно *проработана* учителемъ съ учениками *въ классѣ*, какъ со стороны общаго плана ея, такъ и со стороны ея содержанія и основныхъ идей, которыя должны быть развиты въ сочиненіи, или по крайней мѣрѣ должны быть указаны ученикамъ тѣ сочиненія, изъ которыхъ они могутъ почерпнуть матеріалъ и руководящія идеи для своего сочиненія (напр. при разборѣ романовъ, повѣстей, драмъ и характеристикѣ ихъ героевъ).—Опасаться того, что сочиненіе ученика будетъ не самостоятельно по содержанію, что ему ничего не останется для *самостоятельной* работы, весьма неосновательно: ученику останется главная и труднѣйшая часть работы — *правильное* во всѣхъ отношеніяхъ *изложеніе* матеріала т. е. то именно, что и составляетъ важнѣйшую цѣль письменныхъ работъ. Учитель родного языка не можетъ требовать отъ учениковъ тѣхъ знаній, которыя не входятъ въ пройденный имъ съ учениками курсъ, тогда какъ темы

---

*) Таковы напр. темы: *Рцы слово твердо;—Не все то есть, что видишь;—Нѣтъ на землѣ ничтожнаго мгновенья;—И благо смѣшано со зломъ;—Ты, слово, звукъ пустой;—Omnia tecum porto* и т. п.

могутъ касаться вопросовъ самыхъ разнообразныхъ, не имѣющихъ никакого отношенія къ курсу. Въ этомъ именно случаѣ, если учитель желаетъ получить отъ учениковъ *содержательныя* сочиненія, заключающія въ себѣ то именно, что желаетъ найти въ нихъ учитель, онъ и долженъ дать ученикамъ необходимыя знанія и руководящія идеи, а отъ учениковъ требовать только *правильнаго* въ грамматическомъ, стилистическомъ и логическомъ отношеніяхъ *изложенія* даннаго матеріала.

5) Тема сочиненія должна возбуждать *интересъ* къ себѣ въ учащихся — это одно изъ важнѣйшихъ условій тщательнаго, аккуратнаго и своевременнаго исполненія ея учащимися. Этого легко можно достигнуть цѣлесообразнымъ выборомъ *матеріала* (темы) для сочиненія, а также и пріемами его разработки (см. ниже).

6) По степени трудности, темы должны удовлетворять основнымъ дидактическимъ требованіямъ *посильности* и *послѣдовательности*.

Матеріалъ для письменныхъ работъ. Подысканіе хорошаго матеріала для сочиненія едва ли не больше всего затрудняетъ обыкновенно учителя, при назначеніи ученикамъ письменныхъ работъ, а между тѣмъ выборъ хорошей темы, которая удовлетворяла бы всѣмъ дидактическимъ требованіямъ (посильности, содержательности, занимательности и пр.), есть главнѣйшее условіе хорошаго (во всѣхъ отношеніяхъ) исполненія учениками данной имъ работы, а вмѣстѣ съ тѣмъ и продуктивности ея. Затрудненіе увеличивается еще тѣмъ, что въ этой области никакое пособіе не можетъ дать учителю точныхъ указаній, шаблонныхъ пріемовъ, опредѣленнаго плана и матеріала для назначаемыхъ письменныхъ работъ. Все здѣсь исключительно зависитъ отъ личной иниціативы учителя, его умѣнья, находчивости, чуткости къ интересамъ учениковъ. Учитель долженъ постоянно слѣдить за развитіемъ своихъ учениковъ, ихъ интересами, наклонностями, любознательностью и сообразно этому дѣлать выборъ предметовъ для письменныхъ работъ, при этомъ бесѣдами, указаніями, разъясненіями стараться усилить въ дѣтяхъ интересъ къ предмету темы, а возможнымъ облегченіемъ работы вызвать у нихъ охоту къ ея исполненію.

Матеріалъ для письменныхъ работъ можетъ почерпаться 1) изъ *личной* жизни и опыта каждаго ученика; 2) изъ *наблюденій* окружающей *природы;* 3) изъ *чтенія* книгъ, статей, басенъ, стихотвореній и пр.

1) Личная жизнь ученика не богата еще внѣшнимъ содержаніемъ, выдающимися фактами, событіями, тѣмъ не менѣе она (какъ и жизнь каждаго человѣка) можетъ дать разнообразный и занимательный матеріалъ для личныхъ бесѣдъ съ нимъ, а весь этотъ матеріалъ съ успѣхомъ можетъ быть использованъ и для сочиненій. Нужно только сумѣть вызвать ученика къ по-

добнымъ бесѣдамъ, разсказамъ изъ своей жизни, дать ему поводъ, случай высказаться (въ сочиненіи), а это весьма много зависитъ отъ формулировки темы. Напр. каждый ученикъ легко можетъ припомнить что нибудь изъ своей жизни и разсказать въ своемъ сочиненіи на темы слѣдующаго рода:

1) Изъ моихъ воспоминаній. 2) Изъ моей жизни. 3) Случай изъ моей жизни. 4) Происшествіе (видѣнное, слышанное или испытанное). *5) Забавное приключеніе. 6) Воспоминаніе о моихъ дѣтскихъ удовольствіяхъ. 8) Мои любимыя занятія. 9) Какъ меня начали учить грамотѣ. 10) Моя болѣзнь. 11) Мое поступленіе въ школу. 12) Моя прошлая жизнь* (автобіографія). *13) Какъ я провожу лѣто. 14) Какъ я провелъ праздникъ* (такой-то). *15) Моя поѣздка* (въ городъ или деревню). *16) Прогулка. 17) Рыбная ловля. 18) Охота. 19) Зимнія удовольствія и лѣтнія. 20) Мои каникулы* и т. п.

При этомъ нужно имѣть въ виду, что подобныя темы, при всей легкости ихъ по *содержанію*, представляютъ однакожъ значительныя трудности по *изложенію*. 1) *Разсказъ* самъ по себѣ представляетъ форму изложенія по конструкціи рѣчи, довольно сложную. 2) Въ этого рода сочиненіяхъ ученики всецѣло предоставляются сами себѣ, такъ какъ здѣсь учитель не можетъ дать ученикамъ ни содержанія, ни плана, ни руководящихъ идей.— Слѣд. такого рода темы могутъ быть предлагаемы ученикамъ, какъ первые и легчайшіе опыты совершенно *самостоятельныхъ* сочиненій, когда они уже болѣе или менѣе освоятся съ требованіями правильнаго изложенія.

Можно въ такихъ случаяхъ указывать ученикамъ подходящіе литературные образцы (если таковые имѣются), подобнаго приблизительно содержанія. Но вообще этимъ пріемомъ нужно пользоваться весьма осторожно. Не нужно забывать, что въ такого рода разсказахъ главнѣе всего *правда, искренность*, а потому и полная естественность, безыскусственность повѣствованія. Подражая же литературному образцу, ученикъ можетъ впадать въ вымыселъ, преувеличенія, ложь, фальшь, а въ стилѣ допускать вычурныя, напыщенныя фразы, выраженія, часто не идущія къ дѣлу,—словомъ начнетъ *литераторствовать*, а эта черта совсѣмъ не заслуживаетъ поощренія (какъ то думаютъ многіе учителя, требующіе отъ учениковъ непремѣнно красивыхъ, пышныхъ, quasi „литературныхъ“ выраженій). Въ сочиненіяхъ ученика „литературность“ изложенія должна заключаться лишь въ *благородствѣ* и *приличіи* стиля.

2) Наблюденіе и изученіе предметовъ и явленій природы можетъ также дать весьма разнообразный матеріалъ для письменныхъ работъ, начиная отъ легчайшихъ и кончая самыми сложными (что зависитъ отъ степени развитія учениковъ). Это сочиненія преимущественно *описательныя*, слѣд. доступныя самымъ элементарнымъ классамъ.—Но въ погонѣ за легкостью

темы, не слѣдуетъ брать для письменной работы первый попавшійся на глаза предметъ, напр. описаніе доски, стола, шкафа, чернилъ, молока, воды и т. п. Такія темы, помимо ихъ безсодержательности, не могутъ представлять никакого интереса для дѣтей, потому что самые предметы ничего *новаго*, интереснаго, *образовательнаго* въ себѣ не заключаютъ. Ученикъ долженъ смотрѣть на сочиненіе не какъ на легкое, пустое упражненіе въ стилѣ, въ письмѣ, а какъ на трудъ серьезный, интересный и производительный, поэтому и относиться къ своей работѣ долженъ не менѣе серьезно.

Въ выборѣ такихъ пустыхъ темъ нѣтъ необходимости, когда въ окружающей ребенка природѣ есть безчисленное множество предметовъ, необычайно интересующихъ его, ознакомиться съ которыми для него и весьма полезно. Таковъ напр. міръ животныхъ, птицъ, рыбъ, насѣкомыхъ, цвѣтовъ, растеній и пр. Дѣти обыкновенно съ увлеченіемъ гоняются за бабочками, мотыльками, ловятъ птичекъ, рвутъ цвѣты, травы и съ живѣйшимъ любопытствомъ разсматриваютъ все это. Съ такимъ же интересомъ они разсматриваютъ картинки, на которыхъ изображены звѣри, птицы и пр. Такимъ образомъ дѣти сами указываютъ учителю, въ какой области ему нужно искать предметовъ, интересныхъ для дѣтей, возбуждающихъ ихъ любознательность.

Но и въ этой области дѣтей гораздо больше интересуетъ то, что для нихъ сравнительно ново, мало знакомо, чѣмъ то, къ чему они уже привыкли, присмотрѣлись въ своей обыденной жизни. Такимъ образомъ: кроликъ, лисица, заяцъ, левъ, слонъ, соловей, чижъ, ласточка, змѣя, черепаха, ежъ и пр., несомнѣнно, ихъ больше интересуютъ, чѣмъ напр. кошка, собака, корова, курица, утка и т. п. Это также нужно принять во вниманіе при бесѣдахъ съ дѣтьми въ классѣ, съ цѣлью подготовки ихъ къ какой-нибудь письменной работѣ.

Техническая сторона стиля, конструкція рѣчи, во всякаго рода описаніяхъ остается одной и той же (весьма простой, несложной), какой бы сложный предметъ мы ни взяли для описанія: будетъ ли то описаніе паровой машины или простѣйшаго орудія—плуга, топора или же описаніе животнаго, растенія, насѣкомаго и пр. Сущность въ этомъ случаѣ заключается лишь въ наличности *знаній*, матеріала, а знанія эти учитель, конечно, *долженъ дать*, предварительно разсмотрѣвъ съ учениками данный предметъ въ классѣ и сдѣлавъ подробное *устное* описаніе его; при этомъ даются ученикамъ *пріемы* описанія (животнаго или растенія) и необходимые для этого *термины*. Послѣ такой подготовки ученики исполнятъ всякую работу этого рода охотно и безъ всякихъ затрудненій.

Отсюда ясно, что прежде, чѣмъ приступить къ назначенію ученикамъ письменной работы, *учитель самъ долженъ весьма основательно подготовиться къ этому*, обдумать предметъ темы, разработать планъ, содержаніе, форму изложенія и затѣмъ уже

приступать къ подготовкѣ дѣтей къ исполненію извѣстной письменной работы.

Матеріалъ по *количеству* можетъ быть взятъ небольшой, но изъ него можетъ быть извлечено богатое и разнообразное содержаніе. Положимъ, учитель послѣдовательно разсматриваетъ съ дѣтьми чучела или рисунки *зайца, бѣлки, крысы, мыши, кролика.* При этомъ дѣти могутъ дѣлать: 1) описаніе внѣшняго вида и особенностей каждаго животнаго; 2) описаніе ихъ образа жизни, нравовъ, защиты отъ враговъ; 3) описаніе характера каждаго животнаго; 4) указаніе пользы и вреда ихъ для человѣка.

Отсюда же почерпается хорошій матеріалъ и для *сравненій.* Указаніе общихъ *сходныхъ* признаковъ всѣхъ этихъ типовъ животныхъ приводитъ учениковъ къ составленію *общаго* понятія о семействѣ, такъ называемыхъ, *грызуновъ* и *характеристикъ* ихъ.

Сравненія полезно практиковать преимущественно тамъ, гдѣ опредѣляются *родовые* признаки предметовъ *однородныхъ*, одного типа, класса, семейства, отряда. Поэтому такого рода напр. темы (встрѣчающіяся въ „Родномъ Словѣ"), какъ: *Сравните кошку съ мышкой,... чижа съ мышкой,... собаку съ коровой,... пѣтуха съ кошкою* и т. п. нельзя назвать правильными и удачными.

Такъ напр. для описаній и *сравненій* могутъ быть взяты: *орелъ, коршунъ, ястребъ, кобчикъ, филинъ, сова*—хищныя птицы;

аистъ, цапля, куликъ, выпь, журавль — болотныя (голенастыя) птицы;

волкъ, лисица, медвѣдь, хорекъ и пр.—хищныя животныя;

рожь, пшеница, ячмень, просо, овесъ, кукуруза, рисъ—хлѣбныя растенія и т. д.

Вообще разсмотрѣніе животнаго и растительнаго міра даетъ богатый, увлекательный матеріалъ для бесѣдъ съ дѣтьми, а слѣд. и для письменныхъ работъ ихъ.

Явленія, картины природы и жизни человѣка могутъ также дать разнообразный и живой матеріалъ для *описаній* и прозаическихъ и художественныхъ. Таковы напр. *весна, лѣто, осень, зима, утро, вечеръ, лѣсъ, степь, горы, рѣка, море, буря, гроза, городъ, деревня, праздникъ, будни, полевыя работы, разныя фабричныя, заводскія, промышленныя производства; зданія, храмы, памятники, парки, разнообразныя чисто мѣстныя особенности жизни, нравовъ, обычаевъ, обрядовъ, празднествъ* и пр. Все это, при желаніи и умѣньи учителя, съ успѣхомъ можетъ быть использовано, какъ матеріалъ для сочиненій.

3) Но самый благодарный, полезный, образовательный матеріалъ для всевозможныхъ письменныхъ работъ даетъ чтеніе какъ научныхъ сочиненій, такъ и литературныхъ произведеній: статей, сказокъ, басенъ, стихотвореній, повѣстей, романовъ, поэмъ, драмъ и т. д. Этого рода сочиненія, несомнѣнно, нужно признать наиболѣе образовательными, потому что, помимо общаго развитія ученика, они увеличиваютъ кругъ лите-

ратурной начитанности его, а это одна изъ важнѣйшихъ задачъ учителя родного языка.

Въ связи съ *чтеніемъ* произведеній, ученикамъ могутъ быть даны слѣдующіе виды сочиненій:

а) Изложеніе содержанія данной статьи, или то, что теперь (не совсѣмъ правильно) называется обыкновенно *переложеніемъ* *). Такой пересказъ, по степени сложности, можетъ имѣть весьма разнообразныя формы, начиная отъ пересказа простѣйшихъ *сказокъ*, *басенъ* и кончая изложеніемъ содержанія сложной *трагедіи*, *поэмы*, *романа* и пр. Упражненіе это, для выработки искусства *литературнаго* изложенія, одно изъ полезнѣйшихъ и потому учитель въ сочиненіяхъ *повѣствовательныхъ* можетъ пользоваться этого рода темами *предпочтительно*. Находясь подъ обаяніемъ красоты, художественности поэтическаго произведенія, ученикъ невольно усвояетъ и его стиль, пользуясь въ своемъ сочиненіи тѣми оборотами, выраженіями подлинника, безъ которыхъ мысль не можетъ быть выражена съ надлежащей силою, яркостью, живостью.

Относительно *первоначальныхъ* упражненій въ переложеніяхъ необходимо замѣтить слѣдующее: чѣмъ менѣе у дѣтей навыка къ правильному изложенію, тѣмъ съ большею тщательностью должна вырабатываться *форма пересказа* въ классѣ, подъ руководствомъ учителя. На первыхъ порахъ ученики, съ помощью вопросовъ учителя, до тѣхъ поръ повторяютъ разсказъ, пока *всѣ не усвоятъ его почти дословно* въ той именно формѣ, въ какой требуетъ учитель, и тогда только имъ предлагается изложить тотъ же разсказъ письменно, такъ именно, какъ они передавали его въ классѣ. Въ такомъ только случаѣ учитель можетъ быть увѣренъ, что разсказъ будетъ изложенъ стилистически и логически правильно.

Обученіе языку неизбѣжно требуетъ нѣкоторой *механизаціи*, какъ то доказалъ и теоретически и практически еще Песталоцци, т. е. *заучиванія* извѣстныхъ выраженій, терминовъ, оборотовъ рѣчи, а литературный языкъ имѣетъ свои *лексическія* особенности (слова), свои обороты, терминологію, безъ усвоенія которыхъ нельзя достигнуть *литературности* изложенія.

Конечно, требовать, чтобы ученики съ *буквальной точностью* воспроизвели въ своихъ сочиненіяхъ классный разсказъ, невозможно. Какъ бы тщательно ни разучивался разсказъ въ классѣ, но, при изложеніи его въ письмѣ, каждый ученикъ неизбѣжно внесетъ въ него нѣкоторые индивидуальные штрихи, особенности. Если этими измѣненіями въ общемъ не нарушается *правильность* рѣчи, то учитель не долженъ дѣлать никакихъ поправокъ и

*) Такъ въ старинныхъ школахъ называли собственно *переложеніе стихотвореній въ поэтическую прозу*, то, что Тургеневъ остроумно назвалъ *стихотвореніями въ прозѣ*.

замѣчаній, а принять редакцію, данную ученикомъ, и цѣнить работу по ея дѣйствительнымъ достоинствамъ.

Для большей помощи ученикамъ, учитель, кромѣ того, можетъ еще написать имъ нѣсколько *вопросовъ*, исчерпывающихъ содержаніе разсказа. Отвѣты учениковъ на эти вопросы и должны составить собою требуемую отъ нихъ работу.

По мѣрѣ того, какъ дѣти овладѣваютъ формами и пріемами изложенія, по мѣрѣ выработки ихъ устной рѣчи, помощь учителя постепенно ослабѣваетъ, и дѣтямъ предоставляется все больше и больше свободы и самостоятельности.

б) Сочиненія описательнаго характера также могутъ быть пріурочены къ изучаемымъ статьямъ и стихотвореніямъ. Это работы *преимущественно* для элементарныхъ классовъ, ученики которыхъ еще неопытны въ наблюденіи природы, въ подборѣ матеріала. Въ такомъ случаѣ имъ дается одно или нѣсколько стихотвореній, въ которыхъ описывается извѣстное явленіе, и предлагается лишь сгруппировать и связать данный матеріалъ, а иногда и дополнить его нѣкоторыми чертами изъ своихъ личныхъ наблюденій; напр. сдѣлать описаніе осени по стихотвореніямъ Пушкина: „Осень“, „Осень и зима“; описаніе грозы по стихотворенію Кольцова: „Урожай“; описаніе полевыхъ работъ по стихотворенію „Пѣсня пахаря“; описаніе лѣса весною и осенью по стихотворенію „Лѣсъ“ и т. п.

Но могутъ, конечно, предлагаться работы и болѣе сложнаго характера, напр. описаніе природы Кавказа, жизни, характера и воспитанія горцевъ, быта и нравовъ цыганъ по поэмамъ Пушкина и Лермонтова и т. п.

в) Къ изучаемымъ статьямъ могутъ быть пріурочены и сочиненія дидактическаго содержанія различныхъ степеней трудности. Для элементарныхъ *разсужденій* наиболѣе пригодный матеріалъ даютъ *басни* и *пословицы*, отличающіяся большею частію дидактичекимъ, нравоучительнымъ содержаніемъ. Таковы напр. басни, разъясняющія значеніе труда: *Обезьяна, Орелъ и пчела, Трудолюбивый медвѣдь;* осмѣивающія невѣжество: *Мартышка и очки, Свинья подъ дубомъ, Пѣтухъ и жемчужное зерно, Оселъ и соловей;* порицающія неблагодарность: *Волкъ и журавль, Крестьянинъ и работникъ;* развивающія мораль практическаго свойства: *Лебедь, щука и ракъ, Щука и котъ, Чижъ и голубь, Пустынникъ и медвѣдь, Котъ и поваръ, Лягушка и волъ, Ворона и лисица* и пр.

По поводу этихъ басенъ можетъ быть дано: 1) разъяснить (болѣе подробно) смыслъ одной или цѣлой группы однородныхъ по содержанію басенъ (напр. басенъ о воспитаніи, о трудѣ, о неблагодарности); 2) указать аналогичные примѣры изъ жизни людей, примѣры неблагодарности, плохой услуги, неумѣлаго веденія дѣла, равнодушія къ бѣдѣ чужого и пр.

Подобнаго же рода работы могутъ быть предлагаемы и при

разборѣ *пословицъ*. Таковы напр. пословицы о трудѣ: *Трудъ кормитъ, а лѣнь портитъ, Лѣто пролежишь, а зимой съ сумой побѣжишь, Горька работа, да хлѣбъ сладокъ, Не потрудиться, такъ и хлѣба не родится, Богъ далъ здоровье въ дань, а деньги самъ достань* и др.; объ ученіи и образованіи: *Ученый водитъ, а неученый слѣдомъ ходитъ, Грамотѣ учиться всегда пригодится, Красна птица перьемъ, а человѣкъ ученьемъ, Не перомъ пишутъ, а умомъ, Вѣкъ живи—вѣкъ учись, Кто грамотѣ горазъ, тому не пропасть, Ученье свѣтъ, неученье — тьма, Не куетъ желѣза молотъ, куетъ кузнецъ, Наука не мука: не учась и лаптя не сплетешь, Золото не золото, не побывъ подъ молотомъ, Наука вѣрный золотой поруки* и т. п.

г) Съ чтеніемъ статей могутъ связываться и, такъ называемыя, характеристики. Этого рода сочиненія полезны въ томъ отношеніи, что они заключаютъ въ себѣ всѣ три основные элемента сочиненій: *описательный, повѣствовательный* и *дидактическій*. Сочиненія эти могутъ также имѣть различныя степени трудности, по сложности содержанія, начиная отъ характеристикъ звѣрей въ басняхъ и сказкахъ и кончая самыми сложными характеристиками героевъ драмъ, романовъ, повѣстей и пр. Характеристики напр. звѣрей (изъ басенъ и сказокъ) могутъ быть предлагаемы дѣтямъ даже элементарныхъ классовъ, при чемъ матеріалъ можетъ получиться довольно разнообразный, если для характеристики извѣстнаго типа животныхъ дается ученикамъ сразу нѣсколько басенъ; напр. для характеристики волка: *Волкъ и ягненокъ, Волкъ и журавль, Волкъ и котъ, Волкъ на псарнѣ* и т. п.

Сложныя характеристики связываются съ чтеніемъ и изученіемъ различнаго рода литературныхъ произведеній: поэмъ, трагедій, драмъ, романовъ, и пр.

д) Составленіе плановъ читаемыхъ статей служитъ также однимъ изъ необходимыхъ упражненій, для ознакомленія учениковъ съ техникой *расположенія* матеріала въ описаніяхъ, повѣствованіяхъ и разсужденіяхъ. Но для этого не всякая статья пригодна. Есть статьи, представляющія изъ себя по содержанію одно стройное логическое цѣлое: такія статьи естественному дѣленію на части не подлежатъ, *искусственно* же разсѣкать ихъ на отдѣльныя мысли и группы мыслей значило бы лишь разрушать стройность цѣлаго и запутывать въ сознаніи дѣтей самое содержаніе ихъ. Для ознакомленія дѣтей съ планомъ, необходимо брать такія статьи, въ которыхъ части явственно выдѣляются и потому составленіе плана не можетъ представлять натяжекъ и затрудненій. Таковы напр. стихотворенія: *Что ты дпишь, мужичокъ* (планъ опредѣляется словами: „*что ты былъ и что сталъ и что есть у тебя*“), „*Урожай*“ (распадается на свѣ большихъ части: I—картина грозы, II—картина урожая), „*Волкъ и журавль*“, (I—несчастье волка, II—помощь журавля,

III—неблагодарность волка), „*Лѣсъ*“ Кольцова (I—картина лѣса, II—какимъ онъ былъ, III—какимъ сталъ) и т. п.

Подборъ статей для письменныхъ работъ. Обычай составителей хрестоматій для чтенія къ каждой статьѣ пріурочивать какую-нибудь „тему“ или „задачу“ для письменной работы ведетъ обыкновенно къ тому, что книги наполняются множествомъ крайне пустыхъ, ничтожныхъ темъ, на которыя ученикъ съ большими усиліями можетъ *придумать* лишь нѣсколько фразъ, безъ опредѣленнаго содержанія, или такихъ, на которыя ученику остается почти дословно повторить содержаніе статьи, къ которой пріурочена тема. Благодаря этому, мы даже въ лучшихъ руководствахъ находимъ много темъ пустыхъ и странныхъ. Такъ въ „Родномъ словѣ“, Ушинскаго мы находимъ такія напр. темы: „*Разскажите, что вы пдите и пьете*“ (послѣ статьи: „Пища и питье“), *Какую воду вы пьете?* („Вода“), *Изъ чего и какъ сдѣлана ваша рубашка?* („Какъ рубашка въ полѣ выросла“), *Назовите всѣ части сюртука,... части сапога* и т. под. Подобныя темы, не говоря объ ихъ безсодержательности, не могутъ имѣть ни интереса, ни образовательнаго значенія для дѣтей, а потому и затрачивать время на выполненіе такихъ письменныхъ работъ было бы дѣломъ совершенно непроизводительнымъ.

Для письменныхъ работъ необходимо выбирать статьи, которыя давали бы ученику вполнѣ ясный, точный, опредѣленный матеріалъ и при томъ матеріалъ, возбуждающій его мышленіе и слѣд. полезный, въ смыслѣ образовательнаго вліянія его на ученика.

Если въ школьной книгѣ для чтенія (хрестоматіи) нѣтъ вполнѣ подходящихъ для этой цѣли статей, въ такомъ случаѣ учитель можетъ самъ прочитать ученикамъ въ классѣ какое нибудь произведеніе, разобрать его и изъ него почерпнуть матеріалъ для работы. Съ этой цѣлью весьма полезно читать ученикамъ въ классѣ поэмы, повѣсти, разсказы, романы, драмы и пр. Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева и др., сопровождая эти чтенія соотвѣтственными бесѣдами, комментаріями, разъясненіями. Изложеніе содержанія этихъ произведеній, характеристика ихъ героевъ можетъ дать обильный, занимательный и образовательный матеріалъ и для устныхъ бесѣдъ съ учениками и для письменныхъ работъ ихъ.

Самостоятельныя сочиненія учениковъ. Понятіе о *самостоятельномъ* ученическомъ сочиненіи весьма относительное: подъ этимъ нужно разумѣть лишь большую или меньшую самостоятельность *изложенія*. Отъ ученика нельзя требовать *самостоятельныхъ сужденій* въ области тѣхъ наукъ, которыя онъ изучаетъ въ школѣ: здѣсь онъ долженъ лишь *усвоять* тѣ знанія, идеи, сужденія, которыя сообщаетъ ему школа и эти именно знанія и сужденія онъ долженъ полагать и въ основу своихъ *сочиненій*. Что же касается темъ для сочиненій *общаго* характера (т. е. общеизвѣстнаго содержанія, каковы напр. разсужденія

о пользѣ грамотности, о пользѣ воды, животныхъ, растеній, о торговлѣ, мореплаваніи, промышленности, о трудѣ и пр.), то такого рода темы не должны имѣть особеннаго значенія въ школахъ и могутъ допускаться, при изученіи *теоріи словесности*, лишь какъ *образцы* извѣстнаго рода сочиненій (дидактическихъ)— и только.

Такъ какъ *самостоятельныя* сочиненія могутъ быть назначаемы лишь ученикамъ старшихъ классовъ (не ниже V класса), то слѣд. они должны быть пріурочены 1) къ изученію *теоріи словесности*, 2) къ изученію *исторіи литературы*.

При изученіи теоріи словесности, ученики прежде всего знакомятся съ основными видами сочиненій: описаніемъ, повѣствованіемъ и разсужденіемъ. Въ связи съ этимъ ученикамъ и могутъ быть назначаемы (для образца) сочиненія описательныя, повѣствовательныя и дидактическія. Но такъ какъ описаніе и повѣствованіе — формы сравнительно элементарныя (практиковавшіяся въ низшихъ классахъ), то учителю естественно обратить главное вниманіе въ этомъ случаѣ на послѣдній видъ сочиненій т. е. разсужденія. Здѣсь именно съ успѣхомъ и могутъ быть примѣнены темы *общаго* содержанія. Разобравши образецъ разсужденія и познакомивъ учениковъ какъ съ планомъ расположенія мыслей, такъ и съ различными *способами доказательствъ*, учитель избираетъ затѣмъ соотвѣтственную тему, разрабатываетъ ее съ учениками въ классѣ со стороны плана, содержанія, основныхъ идей, фактовъ и аксіомъ, могущихъ служить *доказательствами*, и затѣмъ предлагаетъ ученикамъ исполнить эту работу, какъ ихъ *самостоятельное сочиненіе*. Нѣсколько разработанныхъ такимъ образомъ темъ вполнѣ достаточно для того, чтобы ученики составили себѣ правильное понятіе объ этого рода сочиненіяхъ. Дальнѣйшій навыкъ въ подобныхъ сочиненіяхъ у нихъ будетъ вырабатываться на исполненіи сочиненій чисто литературнаго содержанія.

Не нужно забывать, что главная цѣль изученія родного языка — *литературное* образованіе ученика, поэтому и темы должны быть преимущественно литературнаго характера. Каждая тема, предлагаемая ученику, должна не только учить его искусству литературнаго изложенія, но и вмѣстѣ съ тѣмъ расширять кругъ его литературной начитанности, образованія. Изученіе же *словесности* даетъ такой обширный литературный матеріалъ для изученія и для письменныхъ работъ, что затрачивать трудъ на разработку *общихъ* темъ, при прохожденіи курса, нѣтъ ни времени, ни надобности.

При изученіи напр. *теоріи словесности*, разборъ со стороны содержанія и основныхъ идей *балладъ* (Жуковскаго, Пушкина), *идилліи* (Жуковскаго, Дельвига, Гнѣдича), *поэмъ* (Пушкина, Лермонтова, Байрона и др.), *романовъ* и *повѣстей* (Пушкина, Гоголя, Тургенева, Гончарова, Достоевскаго, Толстого, Писемскаго, Гри-

горовича и пр.), *трагедій, драмъ, комедій* (Шекспира, Шиллера, Гете, Гоголя, Островскаго, Писемскаго, Л. Толстого, А. Толстого, и пр.), *сатиръ* (Горація, Кантемира, Дмитріева) и т. д.—все это даетъ для письменныхъ работъ такой глубоко образовательный, живой, увлекательный матеріалъ, какого не могутъ дать ученикамъ темы общаго характера.

Изученіе исторіи литературы также даетъ богатый матеріалъ для сочиненій. Хотя въ частности наша древняя литература не богата памятниками, но она тѣмъ не менѣе даетъ весьма цѣнный научный матеріалъ, для пониманія законовъ историческаго культурнаго развитія Россіи. Въ ней съ необычайной яркостью отразился духъ, характеръ, строй воззрѣній, идеалы русскаго народа, опредѣлявшіе нравственный, общественный, семейный и политическій укладъ его жизни. Изслѣдованіе этихъ именно культурныхъ основъ древнерусской жизни и должно быть главнымъ предметомъ изученія древней литературы,

Вотъ приблизительно тѣ основныя идеи, которыя могутъ быть разработаны въ этомъ курсѣ.

1) Характеристика до-историческаго періода жизни славянъ по уцѣлѣвшимъ миѳамъ, преданіямъ, сказаніямъ. 2) Происхожденіе и значеніе миѳовъ, въ связи съ характеристикою религіозныхъ (языческихъ) воззрѣній народа. 3) Миѳическій и бытовой элементъ въ народныхъ произведеніяхъ. 4) Характеристика идеаловъ и нравственныхъ понятій языческаго періода. 5) Бытовыя черты до-историческаго періода русской жизни по народнымъ пѣснямъ. 6) Общая характеристика народной поэзіи со стороны ея внутренняго содержанія (скудость содержанія, младенческія понятія, отсутствіе прогрессивнаго начала, поклоненіе традиціи, умственная неподвижность народа). 7) Значеніе *письменности* для славянъ (начало исторической жизни). 8) Культурное значеніе христіанства. 9) Сущность новаго (христіанскаго) міросозерцанія и значеніе его въ духовномъ развитіи народа (Поученіе Вл. Мономаха). 10) Характеристика нравственныхъ христіанскихъ идеаловъ и понятій (поученія и житія). 11) Идеалы язычества и христіанства. 12) Аскетизмъ и противорѣчіе его съ жизнью (Ѳеодосій, Серапіонъ). 13) Борьба духовенства съ мірской жизнью, язычествомъ и народной самобытностью. 14) Вліяніе татарской эпохи. 15) Развитіе монастырей въ татарскую эпоху и вліяніе ихъ на народъ. 16) Вліяніе Византіи на возрожденіе образованности въ З. Европѣ (эпоха возрожденія). 17) Состояніе образованности въ Россіи въ XVI в. 18) Россія и Европа въ XVI ст. 19) Попытки возвращенія Россіи къ старому въ XVI в. и ихъ несостоятельность (Стоглавъ). 20) Враждебное отношеніе Россіи къ З. Европѣ и ея культурная обособленность въ XVI в. 21) Характеристика семейнаго уклада древне-русской жизни, на началахъ аскетизма и цезаризма („Мужи глава женамъ, а мужемъ князь, а князю Богъ"). 22) Историческое развитіе цеза-

ризма въ Россіи (взглядъ духовенства на значеніе княжеской власти) и постепенное проведеніе его въ русскую жизнь. 23) Взглядъ Іоанна Грознаго на значеніе царской власти и причина борьбы его съ боярами (Переписка его съ Курбскимъ). 24) Значеніе для Россіи схоластической образованнности XVII в. 25) Общая характеристика древняго періода русской жизни.

Всѣ эти вопросы могутъ служить превосходнымъ матеріаломъ и для письменныхъ работъ учениковъ.

Курсъ исторіи новой литературы открываетъ еще болѣе широкія рамки для изслѣдованій и изученій. Такъ какъ русская литература съ этого времени входитъ въ непосредственныя сношенія съ западно-европейской, то изученіе фактовъ русской литературы здѣсь по необходимости должно быть освѣщаемо общей характеристикой эпохъ, направленій и дѣятельности отдѣльныхъ писателей европейской литературы. Такъ, въ очеркѣ *ложноклассическаго* направленія, для уясненія его существенныхъ особенностей,—его основныхъ тенденцій, литературныхъ пріемовъ, его недостатковъ, а также и заслугъ въ исторіи европейскаго образованія, необходимо коснуться хоть въ общихъ чертахъ характеристики классической литературы, въ ея выдающихся представителяхъ (Гомеръ, Пиндаръ, Софоклъ и пр.), выяснить историческія причины возникновенія ложноклассицизма, указать на заслуги важнѣйшихъ его представителей (Корнель, Расинъ, Мольеръ, а также Тассо, Мильтонъ, Клопштокъ).—Въ связи съ исторіей *сантиментализма*, какъ явленія самобытнаго въ европейской (англійской) литературѣ, необходимо коснуться тѣхъ общественныхъ и экономическихъ условій, которыя вызвали появленіе въ литературѣ сначала „мѣщанской (бытовой) трагедіи“, а затѣмъ сантиментальнаго (бытового) романа, съ его своеобразными тенденціями, воззрѣніями на жизнь, литературными формами и пріемами, выяснить причины его безпримѣрной популярности въ грамотныхъ массахъ, а также и причины восторженно-сочувственнаго отношенія къ нему (въ первые моменты его возникновенія) всѣхъ образованныхъ классовъ (въ томъ числѣ и „энциклопедистовъ“), указать важнѣйшихъ его представителей (Лило, Ричардсонъ, Стернъ, Гольдсмитъ; слѣды его въ произведеніяхъ Лессинга, Гете, Шиллера).—Въ очеркѣ *романтизма* необходимо уяснить условія его возникновенія въ нѣмецкой литературѣ, а также и его разнообразныя видоизмѣненія и „теченія“ (указанныя Брандесомъ): а) *романтическій мистицизмъ* (Шлегель, Новалисъ, Тикъ); б) *націонализмъ* (Лессингъ, Шиллеръ), в) *неоклассицизмъ* (Гете); г) въ англійской литературѣ *байронизмъ*; а также и другія разнообразныя его проявленія, возникшія изъ общаго стремленія къ *свободѣ*, къ національности, самобытности, самоопредѣленію и въ литературѣ и въ политической и въ общественной жизни.

Въ частности наша литература *екатерининской* эпохи обнаруживаетъ такіе элементы, уразумѣть которые, безъ связи ихъ съ западно-европейскимъ *просвѣтительнымъ* движеніемъ, также невозможно. Слѣд. изученію этой эпохи также долженъ предшествовать подробный очеркъ философскаго просвѣтительнаго движенія въ З. Европѣ, группирующагося около важнѣйшихъ его представителей, каковы: Локкъ (и его школа въ Англіи), Дидро (и энциклопедисты), Вольтеръ, Руссо, Монтескье и др.

Только школа *художественнаго реализма*, начинающаяся у насъ съ Пушкина и Гоголя, можетъ изучаться независимо отъ литературы европейской, такъ какъ русская литература съ этого времени получаетъ вполнѣ самобытное, національное направленіе. Но зато въ этомъ періодѣ своего развитія русская литература проявляетъ такую изумительную силу и разнообразіе творчества, что она представляетъ для изучающаго ее неисчерпаемыя богатства знаній.

Изученіе всего этого матеріала, несомнѣнно, требуетъ огромнаго количества времени, каковымъ учитель на своихъ урокахъ не можетъ располагать. Слѣд. трудъ изученія этого матеріала долженъ быть раздѣленъ между учителемъ и его учениками. Учитель на урокахъ освѣщаетъ этотъ литературный матеріалъ общими идеями, выводами, обобщеніями; разработка же деталей должна быть предоставлена самимъ учащимся. Это лучше всего можетъ быть достигнуто выполненіемъ учащимися соотвѣтственныхъ письменныхъ работъ. Преподаватель можетъ разъяснить ученикамъ общее значеніе писателя (напр. Лессинга, Шиллера, Гете, Шекспира и пр.) и его извѣстныхъ произведеній; подробное же изученіе содержанія этихъ произведеній, ихъ основныхъ идей, выведенныхъ въ нихъ характеровъ можетъ быть предметомъ особыхъ письменныхъ работъ учениковъ, которыя они выполняютъ при помощи указанныхъ имъ пособій.

Дѣятельное участіе ученика въ работѣ учителя есть важнѣйшее условіе успѣшности и плодотворности школьнаго образованія, такъ какъ истинное развитіе и образованіе всегда есть плодъ *саморазвитія* и *самообразованія*, продуктъ воли и сознанія самоопредѣляющейся *личности* каждаго индивидуума. Поэтому, по ученію Фихте высшая цѣль воспитанія и состоитъ главнымъ образомъ въ нравственномъ образованіи воли, такъ какъ отъ нея всецѣло зависитъ и самое духовное развитіе въ его конечныхъ результатахъ". „*Ученикъ*, говоритъ Фихте, *долженъ самостоятельно, собственнымъ трудомъ пріобрѣтать всѣ свѣдѣнія, посредствомъ свободной дѣятельности своего ума; такая непосредственная самостоятельность должна быть основаніемъ всякаго познанія*".

Оглавленіе.

Стр.

Общія замѣчанія о цѣляхъ и методахъ школьнаго обученія.

Понятіе о методикѣ. Дѣленіе ея 3
Задача методики 3
Значеніе методики 5
Основныя цѣли школьнаго обученія 6

Историческій взглядъ на школьное обученіе.

Старая школа 8
Недостатки старой школы 21
Новая школа 26

Основные законы физическаго и духовнаго развитія человѣка, въ примѣненіи ихъ къ школьному обученію.

Соотношеніе между духовнымъ и физическимъ развитіемъ человѣка 45
Законъ гармоническаго развитія духовныхъ способностей . . . 46
Законы умственнаго развитія 49
Физіологическіе и психологическіе законы труда 52
Самодѣятельность 57

Общія дидактическія основы элементарнаго обученія.

Всестороннее развитіе духовныхъ способностей 59
Воспитательный элементъ въ обученіи 62
Посильность обученія 65
Послѣдовательность обученія 66
Занимательность обученія 67
Наглядность обученія 68
Сознательность обученія 70
Возбужденіе самодѣятельности учащихся 70

Обученіе грамотѣ.

Буквенные методы обученія грамотѣ 72
Составъ старинныхъ букварей 74
Недостатки буквеннаго метода 75
Попытки улучшенія буквослагательнаго метода 76
Звуковой методъ. Сущность звукового метода и его преимущества 80
Звуковой синтетическій методъ 81
Аналитическій методъ 82
Дальнѣйшія улучшенія звукового метода 83
Сравнительная оцѣнка методовъ 86
Нормальный методъ обученія грамотѣ 89

Ходъ занятій по обученію грамотѣ:

Предварительныя упражненія 91
Обученіе чтенію и письму 94

Замѣчанія объ особенностяхъ нѣкоторыхъ звуковъ гласныхъ и согласныхъ и пріемахъ ихъ изученія 100

Объяснительное чтеніе.

Сущность процесса чтенія 104
Внѣшнія стороны чтенія 105
Сознательность чтенія 106
Взгляды на объяснительное чтеніе 107
Главнѣйшія задачи объяснительнаго чтенія 109
Основные пріемы объяснительнаго чтенія 110
Объясненіе словъ, выраженій и мыслей 113
Примѣненіе эвристическаго метода при объяснительномъ чтеніи . 116
Пересказъ учениками содержанія статьи 118
Ходъ урока объяснительнаго чтенія 121
Примѣрные образцы уроковъ объяснительнаго чтенія:
Образецъ лирическаго стихотворенія 122
Образецъ описательнаго стихотворенія 128
Статьи повѣствовательныя 134
Чтеніе статей научныхъ 134
Самостоятельное (приватное) чтеніе 136
Классное чтеніе 138
Выразительное чтеніе 139
Заучиваніе наизусть стиховъ и прозы 142

Изученіе грамматики.

Значеніе грамматики 143
Отношеніе грамматики къ языку 144
Связь изученія грамматики съ изученіемъ языка 146
Основныя дидактическія положенія относительно преподаванія грамматики роднаго языка 147
Ходъ уроковъ 152
Примѣрные планы уроковъ 155

Обученіе орѳографіи.

Письменный языкъ и устный 162
Отношеніе орѳографіи къ грамматикѣ 163
Система изученія орѳографіи 165
Раздѣльное изученіе грамматки и орѳографіи 168
Значеніе навыковъ при изученіи орѳографіи 169
Виды орѳографическихъ работъ 171
Орѳографическія задачи 177
Преимущества орѳографическихъ задачъ 179

Стилистическія письменныя работы.

Главнѣйшія условія письменнаго изложенія мыслей 181
Порядокъ упражненій въ письменномъ изложеніи 183
Главнѣйшія дидактическія положенія относительно письменныхъ работъ 186
Матеріалъ для письменныхъ работъ 187
Подборъ статей для письменныхъ работъ 194
Самостоятельныя сочиненія учениковъ 195

ТОГО ЖЕ АВТОРА:

„Учебникъ русскаго правописанія“

изложенный въ связи съ основнымъ курсомъ грамматики

Ч. I—II: правописаніе сомнительныхъ гласныхъ и согласныхъ, приставокъ, корней и суффиксовъ—цѣна 40 коп.

Ч. III: правописаніе флексій; слитное и раздѣльное начертаніе словъ—цѣна 35 коп.

Ч. IV: употребленіе знаковъ препинанія (синтаксисъ)—цѣна 30 коп.

Учебникъ снабженъ богатымъ, строго систематизированнымъ матеріаломъ для самостоятельныхъ упражненій учащихся въ орѳографіи,—что необычайно и облегчаетъ и ускоряетъ пріобрѣтеніе орѳографическихъ навыковъ.

Основы учебника изложены въ Методикѣ.

СКЛАДЪ ИЗДАНІЙ

въ Одессѣ въ книжномъ магазинѣ Е. П. Распопова.